

Kreativitet gjennom estetisk læringsprosess

«Hvordan kan man ta i bruk estetiske læreprosesser i
litteraturundervisningen i norskfaget?»

MALIN EIKELAND

VEILEDER

Lene Anundsen

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

Forord

Min grunnskolelærerutdanning ved Universitet i Agder er nå ved veis ende etter fem fantastiske og lærerike år i Kristiansand. Arbeidet med dette masterprosjektet har vært et lærerikt og spennende prosjekt både på et faglig og personlig nivå. Jeg har fått utdypet meg i et prosjekt som jeg anser som interessant og aktuell for fremtidens norskundervisning.

Takk til Lene Anundsen, som har veiledet meg gjennom dette prosjektet. Takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger, lærerike veiledningssamtaler og for interessen for mitt prosjekt.

Takk til min kjære mann for tålmodigheten og hjelpen du har vist i denne prosessen. Takk til nær familie og venner for gode oppmuntringer og støtte.

Kristiansand

1. mai 2024

Malin Eikeland

Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt å svare på problemstillingen: “*Hvordan kan man ta i bruk estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen i norskfaget?*” Litteratursamtalene har en stor egenverdi. Ved en praktisk-estetisk tilnærming kan læreren muligens inkludere flere elever i læringsprosessen, og samtidig åpne opp for ny innsikt og forståelse av en litterær fortelling.

I formålsparagrafen §1-1 står det at elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Opplæringsloven, 1998). I denne studien undersøker jeg andre tilnærminger til litteraturundervisning.

I prosjektet mitt fikk elevene utfolde og uttrykke seg visuelt ved hjelp av det sanselige og taktile. Undersøkelsen baserer seg på kvalitative studier, med elementer fra pedagogisk designforskning, som kan bidra til en utvikling av pedagogisk praksis (Bjørndal, 2013).

Prosjektet mitt undersøkte hvordan elever på mellomtrinnet tar i bruk estetiske læreprosesser, i en materiell-kollektiv praksis. Elevene skulle gjøre en estetisk adaptasjon av Rowling og Høverstad (2008) sitt eventyr om “*Trollmannen og hoppegryta*”, ved å lage illustrasjoner som skulle utgjøre en sammenhengende bildebok. Funnene i denne masteroppgaven viser at arbeid med estetiske læreprosesser kan gi elevene utvidet opplevelse, forståelse og eierskap til en fortelling. Deltakerne i feltarbeidet møtte på frustrasjoner og utfordringer. Samtidig uttrykte de glede over friheten i prosjektet til å skape egne konkrete løsninger av oppgaven.

Abstract

This master's thesis aims to address the research question: "*How can aesthetic learning processes be utilized in literature education in the Norwegian subject?*" Literary discussions hold significant intrinsic value. Through a practical-aesthetic approach, teachers may potentially involve more pupils in the learning process while simultaneously fostering new insights and understanding of a literary narrative.

According to formålsparagrafen §1-1, students are to unfold creativity, engagement, and curiosity (Opplæringsloven, 1998). This study explores alternative approaches to literature education. In my project, students were encouraged to express themselves visually using sensory and tactile means. The research is based on qualitative studies, drawing from elements of educational design research, which can contribute to the development of pedagogical practices (Bjørndal, 2013).

My project investigated how pupils in 5th grade employ aesthetic learning processes in a material-collective practice. The students were tasked with making an aesthetic adaptation of Rowling & Høverstad's (2008) tale "*Trollmannen og hoppegryta*" by creating illustrations to form a cohesive picture book. The findings in this master's thesis demonstrate that engaging in aesthetic learning processes can provide pupils with an expanded experience, understanding, and ownership of a narrative. Participants in the fieldwork encountered frustrations and challenges. Yet, they also expressed joy in the freedom provided by the project to devise their own concrete solutions to the task.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
INNHOLDSFORTEGNELSE	1
1. INTRODUKSJON	3
1.1 BAKGRUNN	3
1.2 HVORFOR ARBEIDE MED ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER I NORSKFAGET?	4
1.3 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	5
1.4 AVGRENSNING	6
1.5 ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER I LK20 OG NORSKFAGET	6
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG AKTUELL FORSKNING	10
2.1 TIDLIGERE FORSKNING.....	10
2.2 HVA ER ESTETISKE LÆRINGSPROSESSER I NORSKFAGET	12
2.2.1 Estetisk læringsprosess.....	12
2.2.2 Materiell-kollektiv praksis.....	15
2.2.3 Dybdeløring	15
2.2.4 Kreativitetsforskning og dens aktualitet i norskfaget	16
2.2.5 Norskfagets innhold og tradisjoner	17
2.3 PRAKTISK-ESTETISK TILNÆRMING TIL LITTERATUR I NORSKFAGET	18
2.3.1 Adaptasjon.....	18
2.3.2 Bildeboken som et multimodalt medium	19
2.3.3 Estetisk tilnærming til litteratur og litteraturundervisning.....	20
2.4 OPPSUMMERING AV TEORETISKE PERSPEKTIVER OG AKTUELL FORSKNING	23
3. UNDERSØKELSESDSIGN OG METODE	24
3.1 UNDERSØKELSESDSIGN	24
3.2 INFORMANTUTVALG OG DATAINNSAMLINGSMETODE.....	25
3.2.1 Utvalg av informanter.....	25
3.2.2 Presentasjon av datamaterialet.....	25
3.2.3 Deltakende observasjon som metode	26
3.2.4 Intervju som metode.....	27
3.2.5 Feltarbeid, feltnotat og eleverarbeid.....	28
3.3 VALIDITET OG RELIABILITET	29
3.4 ETISKE BETRAKTNINGER	30
4. UTVIKLING OG GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGSSOPPLEGG	31
4.1 UTVIKLING AV UNDERVISNINGSSOPPLEGG.....	31
4.1.1 Valg av fortelling.....	32
4.1.2 Valg av rekvisitter og materiell.....	32
4.2 GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGSSOPPLEGG	33
4.2.1 Høytlesning, introduksjon og forarbeid.....	33
4.2.2 Skapende og estetisk arbeid.....	35
4.2.3 Avslutning og etterarbeid	36
4.2.4 Ferdigstillelse av bildeboken	38
4.3 AVGRENSING AV ANALYSEN	39
4.3.1 Refleksjoner og tanker fra lærer	40
5. RESULTATER	41
5.1 KREATIVITET.....	42
5.1.1 Engasjement.....	42
5.1.2 Innlevelse	46
5.1.3 Visualisering av konkrete detaljer	50

5.1.4 Elevenes konsentrasjon rundt sluttproduktet	52
5.1.5 Sansebasert læringsaktivitet.....	53
5.1.6 Prosjektbasert undervisning.....	54
5.2. DET ESTETISKE LÆRINGSROMMET	56
5.2.1 Frihet og frustrasjon.....	56
5.2.2 Elevmedvirkning.....	60
5.2.3 Samarbeid.....	61
5.3 VERDIEN AV ESTETISKE LÆREPROSESSER.....	65
5.4 OPPSUMMERING AV RESULTATER.....	66
6. DRØFTING.....	68
6.1 ENGASJEMENT	68
6.2 INNLEVELSE.....	70
6.3 VISUALISERING AV KONKRETE DETALJER.....	71
6.4 ELEVENES KONSENTRASJON RUNDT SLUTTPRODUKTET	71
6.5 SANSEBASERT LÆRINGSAKTIVITET	72
6.6 PROSJEKTBASERT UNDERVISNING	72
6.7 FRIHET OG FRUSTRASJON	73
6.8 ELEVMEDEVIRKNING	74
6.9 SAMARBEID	75
6.10 VERDIEN AV ESTETISKE LÆREPROSESSER	75
7. KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJON.....	77
8. LITTERATURLISTE.....	79
9. VEDLEGG	85
9.1 INTERVJUGUIDE.....	85
9.2 SAMTYKKESKJEMA TIL LÆRER	87
9.3 SAMTYKKESKJEMA TIL FORELDRE	88
9.4 GODKJENNING FRA SIKT.....	90
9.5 REKVISITTER	91

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn

«Vi har indlevelse og kreativitet. Vi har evnen til at skabe og til at tænke selv» sa Dronning Margrethe av Danmark i sin siste nyttårstale (Kongehuset, 2023). Hun er en person som er anerkjent både innenfor kunstneriske og litterære fag. Kreativitet og estetiske læreprosesser er spennende for meg utfra mine personlige interesser, og med min bakgrunn og kompetanse innenfor kunst og håndverksfaget. Dette er noe av bakgrunnen for at jeg i denne oppgaven har valgt å kombinere kreativitet og litteratur i norskfaget. Norsk er et kulturfag med kunstfaglig forankring i litteratur (Østern, 2008, s. 9), og derfor vil jeg i denne oppgaven undersøke hvordan man kan utforske estetisk læringsprosess i norskfagets litteraturundervisning.

Verdigrunnlaget 1.4 *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* i overordnet del av læreplanen skriver at lærerne skal tilrettelegge for at:

“elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7)

Dette verdigrunnlaget beskriver hvordan vi lærere er pålagt å legge til rette for at elevene kan utvikle sine kreative evner, som en forutsetning for danning og identitetsutvikling i et større perspektiv i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Ludvigsen-utvalget (2015) ble satt sammen for å komme fram til noen spesifikke kompetanser, som de hevder er sentrale for fremtidens arbeids- og samfunnsliv (NOU 2015:8, s. 8). Utvalget viser blant annet til kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning som viktige elementer for å kunne utforske og skape (NOU 2015:8, s. 31). Barnekonvensjonen skriver at barn har rett til ytringsfrihet og at dette kan foregå på forskjellige måter uten hensyn til grenser, ved blant annet å uttrykke seg gjennom en kunstnerisk form (Barnekonvensjonen, 1989, art. 13). I tillegg skal den fremme barnets rett til å delta og oppmuntre de til kulturelle og kunstneriske aktiviteter (Barnekonvensjonen, 1989, art. 31). Denne studien kan være et eksempel på slike kulturelle og kreative uttrykksformer, som kan være med å tilrettelegge for barnets rett, slik det står skrevet i Barnekonvensjonen.

1.2 Hvorfor arbeide med estetiske læringsprosesser i norskfaget?

I det følgende vil jeg utdype og argumentere for hvorfor skolen skal arbeide med estetiske læringsprosesser i norskfaget. Sæbø (2010), som er professor ved UiS og interessert i kreative og estetiske læreprosesser i faglig og tverrfaglig arbeid, påstår i fagboken *Læring og medvirkning* at kreative og skapende læreprosesser ivaretas i liten grad i teoretiske fag i skolen (s. 170). Sæbø (2016) skriver at det da blir lærerens ansvar å legge til rette for at estetiske, faglige, sosiale og personlige læringsprosesser blir ivaretatt i undervisningen (s. 108). Norskfaget blir mye sett på som et stort og teoretisk fag, samt at det, som nevnt, har en kunstnerisk forankring, for å nevne noe, kultur- og litteratur-delen i faget:

“Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får bruke kreativitet og fantasi og arbeide prosessorientert med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter. Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler kompetanse gjennom praktisk arbeid, samtaler og meningsutvekslinger og gjennom at de får arbeide med faglige oppgaver både alene og sammen med andre”

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Jeg har inntrykk av at litteraturundervisningen ofte er sentrert rundt samtale om tekst, altså en litterær samtale, samt at jeg ser verdien av disse litterære samtaler. I denne studien er jeg derfor nysgjerrig på å undersøke andre tilnæringer til å arbeide med litterære tekster i norskfaget, og jeg har av den grunn valgt å prøve ut arbeid med visuelle uttrykk. I den norske læreplanen er ikke en visuell tilnærming framtrædende, det nevnes at praktisk arbeid skal brukes i undervisningen. Jeg har valgt en visuell tilnæringsmåte, fordi jeg mener at elevene bør få skape, eksperimentere og utforske i estetiske læringsprosesser med hendene, som kan være med å bidra til god læring over tid. For elever er det en måte å uttrykke seg på, ved å skape meninger og ideer både på et personlig og følelsesmessig plan. Over tid kan slike estetiske tilnæringer være med å bidra til at elever får til å regulere sine egne følelser, samt gi uttrykk for hva de mener i ulike situasjoner. Innenfor litteraturundervisning kan dette gjøres ved å legge til rette for lek og muligheter. Det å omforme en tekstopplevelse til et visuelt uttrykk, for eksempel til et bilde, kan være en god måte å om- og be-arbeide litteraturen på, som også krever at man lever seg inn i fortellingens handling og tematikk. Samt at det kan

være en metode å legge opp til variert undervisning og læreren kan bidra til engasjement, motivasjon og elevmedvirkning blant elevene.

1.3 Formål og problemstilling

Denne oppgaven undersøker hvordan elever på mellomtrinnet utforsker i et skapende arbeid i norskfaget. Elevene skal i denne oppgaven gjøre om en fortelling til bildebok, med andre ord en adaptasjon. Problemstillingen for denne oppgaven er:

“Hvordan kan man ta i bruk estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen i norskfaget?»

Hensikten med denne studien er å finne ut av hva som skjer i det skapende arbeidet i klasserommet, når elevene blir gitt et stort rom til å utforske og skape. Hensikten er å se hvordan elever responderer på et skapende arbeid i forbindelse med felles lesing av en litterær tekst.

For å utdype problemstillingen, har jeg valgt å lage noen forskningsspørsmål, for å se hvilke valg elevene gjør og hvordan man kan tilrettelegge for kreative og estetiske læringsprosesser:

1. Kan jeg finne tegn på skaperglede, engasjement og utforskertrang hos elevene?
2. Hvordan opplevde læreren en slik estetisk tilnærming til litteraturundervisning?
3. Kan jeg finne noen eksempler fra situasjoner underveis i arbeidet som kan kobles til dybdelæring?

Man kan stille spørsmålet om hvorfor dette prosjektet er viktig. Dette er en mulighet for meg som framtidig norsklærer å utforske de mulighetene og eventuelle begrensninger som ligger i norskfaget. Studien er et faglig utviklingsarbeid som forhåpentligvis også kan være med på å utvikle norskfaget videre.

1.4 Avgrensning

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til en klasse på mellomtrinnet og en lærer. Oppgavens avgrensning handler om å få et tettere innblikk hos en elevgruppe. Dette er med bakgrunn i at jeg har designet et undervisningsopplegg, som jeg selv ønsker å gjennomføre i en klasse. Studien tar deretter utgangspunkt i mine feltnotater fra egne observasjoner, lærerens refleksjoner og elevenes skriftlige og muntlige tilbakemeldinger og responser av undervisningsopplegget. Underveis i gjennomføringen av undervisningsopplegget noterte jeg mine egne observasjoner og refleksjoner, og disse vil bli brukt som en del av analysen.

Prosjektet mitt handler om å se hvordan man kan ta i bruk estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen i norskfaget. Med andre ord går prosjektet ut på at jeg prøver ut en utforskende undervisningsform i norskfaget, ved bruk av høytlesning av en litterær tekst. Deretter går prosjektet ut på å analysere hva som skjer i det praktiske og skapende arbeidet blant elevene i en slik utforskende læringsaktivitet. I den utforskende læringsaktiviteten, altså den estetiske læreprosessen, skal elevene i grupper bearbeide og omforme sin egen tekstdel til en illustrasjon, ved bruk av et utvalg materiell. Eksempler på slik materiell kan være, for å nevne noe, tomme doruller, pasta, ispinner, ris, tregreiner, bobleplast, akvarellmaling, korker, limpistol osv. Oppsummert dreier prosjektet seg om å utprøve en adaptasjonsoppgave i forbindelse med en litterær tekst, som et forsøk på en estetisk læreprosess i norskfaget.

I min oppgave kommer jeg til å bruke begrepene *estetiske læringsprosesser* og *estetiske læreprosesser* om hverandre, men jeg forstår det som det samme.

1.5 Estetiske læringsprosesser i LK20 og norskfaget

I denne delen redegjør jeg for hvordan estetiske læringsprosesser kommer til syne i overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i læreplanen i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette vil jeg gjøre ved å først vise til begrepet om estetiske læreprosesser i styringsdokumentene, for så å utdype det ved å se på kompetansene om dybdelæring og problemløsning som viktige elementer for estetiske og skapende læringsprosesser.

Begrepet *estetiske læreprosesser* er aktuelt på mange måter når man ser på styringsdokumentene til skolen. Begrepet ble utviklet på 1990-tallet, fordi man ønsket å synliggjøre og undersøke hva som skjer når elever lærer gjennom kroppslige, sansebaserte og praktiske aktiviteter (Johannessen et. al, 2023, s. 2). Estetiske læreprosesser er noe som presenterer opptil flere konkrete praksisformer som allerede finner sted i dagens barnehager, skoler, universiteter og fritidsaktiviteter. En illustrasjon av en slik praksisform kan være når elever skal utforske et materiell i skapende oppgaver (Johannessen et. al, 2023, s. 1).

Ved å ha aktualiseringen av begrepet om estetiske læringsprosesser i bakhodet, går jeg nå over til å se nærmere på hva overordnet del og læreplanen i norskfaget skriver om dette. Overordnet del har et eget fokusområde som de har kalt for “*Skaperglede, engasjement og utforskertrang*” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I overordnet del av læreplanen er *skapende læringsprosesser* et begrep som er brukt i samsvar med elevenes utvikling og læring i et estetisk og praktisk rom, hvor sansning og tenkning står sentralt.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Den støtter og bygger også opp om leken som en mulighet for kreativ og meningsfull læring, samt understreker elevens utvikling i møte med problemløsninger, ulike uttrykksmåter og ved å stille spørsmål gjennom skapende prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Med andre ord kan dette si noe om at estetiske læreprosesser skal være et supplerende element rettet inn mot undervisningspraksiser.

I læreplanen til norskfaget står det at faget bygger på et utvidet tekstbegrep: “*Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer.*»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Med andre ord skal elevene få oppleve og lese et mangfold av ulike tekster, slik som multimodale tekster, hvor skrift og bilder sammen skaper mening. I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i det utvidete tekstbegrepet, ofte omtalt som *literacy*. Begrepet *literacy*, som har mange lag, blir ofte forklart som evnen til å lese og skrive, men blir forstått som mye mer enn å bare beherske skrift (Veum & Skovholt, 2022, s 12). FNs organisasjon, UNESCO definerer *literacy* slik:

“Beyond its conventional concept as a set of reading, writing, and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world.” (UNESCO, 2024)

Det utvidete tekstbegrepet er rett og slett mer enn bare de grunnleggende lese- og skriveferdighetene. Det handler om å bruke ferdighetene til andre målsettinger i forskjellige sammenhenger, samt forstå hvordan ulike uttrykksformer, som skriftfonter og komposisjon, har å si for meningsskaping (Veum & Skovholt, 2022, s. 12). Med det utvidete tekstbegrepet mener jeg tekster som kombinerer ulike uttrykksformer, hvor jeg i dette prosjektet særlig vil la elevene prøve ut visuelle uttrykk, med utgangspunkt i en (verbalspråklig) tekst. En slik “multimodal literacy” handler om å skape mening på mange ulike måter, ved for eksempel å utfolde seg i visuelle tilnærminger. Dette er noe jeg forsøker å legge til rette for i denne studien, hvor elevene får mulighet til å sette seg inn i en tekst, samt være med å uttrykke seg og skape sin egen mening og sitt inntrykk i møte med visuelle uttrykk.

Overordnet del i læreplanen taler om dybdelæring som «evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Kunnskapsdepartementet (2017) definerer dybdelæring som en prosess, som fører til at elevene i fremtiden kan mestre ulike typer utfordringer alene og i samspill med andre (s. 12). Dybdelæring og tverrfaglighet henger tett sammen (Bolstad, 2020, s. 34). Utdanningsforskerne Drake og Reid (2020) mener at for å engasjere elever i undervisning kan integrering av tverrfaglighet være en faktor. Dette handler om å tilegne seg kompetanser som kritisk og utforskende tenkning, produktutvikling, samarbeid, dannelse av karakter og utholdenhet (s. 4).

Ohlsson (2011) argumenterer for at om dybdelæring skal være til stede, kan for eksempel kreativ problemløsning være et sentralt element. Dette dreier seg om å bruke nye fremgangsmåter og kombinere løsninger på måter vi ikke har prøvd:

“Et eksempel på dette kan være elever som skal løse en utfordring og møter uforutsette hindringer, for eksempel at de mangler noe de trodde de hadde tilgang til. For å løse utfordringen må de “tenke utenfor boksen” og kanskje finne erstatninger eller alternative måter å komme fram til en løsning.” (Bolstad, 2020, s. 12)

Dette er relevant for mitt prosjekt, i og med at dette kan være et mulig utfall i arbeid med visuelle uttrykk, ved bruk av materiell i et kollektivt gruppesamarbeid hvor alle har forskjellige meninger og synspunkter om løsninger på oppgaven. Dette også med tanke på at

jeg kommer med et utvalg av materiell, som naturligvis ikke er “evig”, og noe materiell kan derfor være mer populært enn noe annet.

2. Teoretiske perspektiver og aktuell forskning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for teorier som er relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette vil jeg gjøre ved å se på aktuell forskning innenfor kreativitet og estetiske læringsprosesser, og særlig med tanke på hvordan dette kan inngå i norskfaget. Jeg går derfor nærmere inn på teoriene om estetisk læringsprosess, materiell-kollektiv praksis, dybdeløring, kreativitetsforskning og dens aktualitet i norskfaget, norskfagets innhold og tradisjoner, adaptasjon, bildeboken som et multimodalt medium og estetisk tilnærming til litteratur og litteraturundervisning. Hensikten er å etablere et utgangspunkt for hva jeg skal se etter i analysen.

2.1 Tidligere forskning

For å belyse problemstillingen, vil det være nødvendig å se på tidligere forskning. Jeg viser særlig til ulike rapporter fra forskjellige studier som er gjort. Mitt fokus er på elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang i møte med litteraturen og bildeboken som et medium.

Rapporten *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene* dreier seg om å kartlegge estetiske læringsprosesser i lærerutdanningen, for å kunne videreutvikle gode arbeidsmetoder innenfor estetiske læringsprosesser (By et. al, 2020, s. 6). Jeg er oppmerksom på at denne rapporten gjelder lærerutdanningen, men den viser til noen sentrale studier som jeg mener kan være relevant for min problemstilling. Dette er også med på å påvirke undervisningen på et skolenivå, med tanke på fremtiden og nyutdannede lærere. Rapporten til Kunnskapsdepartementet (2020) av By m. fl. registrerer at begreper som skaperglede, utforskertrang og kreativitet står sentralt i LK20 (s. 16). Utvalget i rapporten skriver at norskfaget har en sterk estetisk dimensjon, med sin forbindelse til litteratur og diktning, og regnes derfor som et estetisk fag. Rapporten framhever i tillegg sammenhengen mellom estetiske læringsprosesser og dybdeløring, hvor slike estetiske læringsprosesser kan ha et stort potensial til å fremme dybdeløring mellom fag, samt at dette kan være en forutsetning for arbeid med tverrfaglige temaer mellom fag (By et. al, 2020, s. 18; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Konklusjonen i denne rapporten (2020) er at estetiske læringsprosesser er lite integrert i grunnskolelærerutdanningen (By et. al, s. 80).

Rådet (2014) til kulturministeren og kunnskapsministeren, *Det muliges kunst*, definerer estetiske læringsprosesser som å bruke sansene i skapende arbeid, for å fremme god læring i alle fag (Birkeland, 2014, s. 23; By et. al, 2020, s. 13). I Elevers ulike møter med estetiske tilnærminger, kan de få lov til å utvikle sine kreative evner ved å uttrykke seg, oppleve og få innsikt (By et. al, 2020, s. 13). Gruppen til *Det muliges kunst* oppfordrer også til at «*det beskrives tydeligere enn i dag hvordan estetiske læreprosesser inngår i alle skolens fag, i samsvar med prinsipper for opplæringen og generell del av læreplanverket.*» (Birkeland et. al, 2014, s. 72). Rapporten *Arts and cultural education in Norway* formidler at lærere mangler kreativ kompetanse, og at det er behov for skoleledere som tror på verdien av kreative og estetiske læringsprosesser (Bamford, 2012, s. 38). Med andre ord vil dette si at slike arbeidsformer må bevisstgjøres og synliggjøres enda mer i skolen og blant lærere. Sternberg argumenterer for at intelligens har tre punkter: analytisk, kreativ og praktisk. Han hevder at for å kunne se på intelligens, må man se på de kreative ferdighetene, og gjerne i møte med improvisasjon. Han beskriver at det innebærer å trene på analytiske, kreative og praktiske tankeprosesser, som er sentralt i utdanningssammenheng, og hvor disse praktiske og estetiske fagene gir rom for slik trening (Sternberg, 2003, s. 43).

I artikkelen *Provokasjon for å koble elevene på* diskuterer Stavik-Karlsen (2013) utfordringer ved estetisk praksis i skolen (s. 237). Han argumenterer for at en estetisk praksis kan gjøre undervisningen mer betydningsfull for elevene, ved at det kan skape et engasjement (s. 234). I kapittelet *Barns skaping av rom hos Olav H. Hauge* skriver Krogstad (2013) at hvis læreren gir elevene mulighet til å skape sine egne rom, vil det gi et grunnlag for opplevelse, erfaring og læring (s.105). I innledningen skriver Krogstad dette:

“Barnets årvåkne og oppmerksomme blikk på omgivelsene, sammen med evnen til å gi den fysiske og materielle verden skikkelse, mening og liv gjennom lek og fantasiutfoldelse, gir barnet rike muligheter til å underlegge seg steder og rom for mening” (s. 99)

Dette er noe som jeg vil ha i bakhodet videre i oppgaven når det kommer til en praktisk-estetisk tilnærming til litteraturundervisning i norskfaget.

2.2 Hva er estetiske læringsprosesser i norskfaget

2.2.1 Estetisk læringsprosess

Først vil jeg begynne med å redegjøre for estetikk, som er en sentral del av estetiske læringsprosesser. Samtidens bruk av estetikkbegrepet har ofte flertydige betydninger, hvor det over lengre tid har vært et kunstteoretisk begrep som dreier seg om noe sanselig og vakkert. Tidligere har estetikkteorien dreid seg om en diskusjon om hva som er “skjønt” eller “vakkert” og hva som kan regnes som kunst (Bale, 2009, s. 10; Tørnby & Stokke, 2022, s. 360). Dette kan med andre ord si at man i dag snakker om en utvidet forstand av begrepet, hvor man nødvendigvis ikke ser på det estetiske som noe som må være fint, i forhold til hva samfunnet ser på som pent eller vakkert. Det estetiske handler rett og slett ikke om alt det vakre, men mer om samtaler som omtaler spesifikke uttrykk og det sanselige, og dermed trenger det nødvendigvis ikke være koblet til en “skjønnhetsnorm”. Dette dreier seg om det sanselige innenfor estetikken, som omfavner selve opplevelsen av noe, og ikke tanken om hva som er riktig estetikk.

I en læringsprosess med estetikk skjer læringen gjennom sansene, og påvirker hvordan vi opplever oss selv og omgivelsene rundt (Ulvik, 2013, s. 422). Stemningen og miljøet i et klasserom er med andre ord med på å forme den skapende læringsprosessen i møte med sansene, for eksempel i arbeid med hendene. Med sansene kan det dreie som om alt fra lukt og smak til hørsel, syn og det taktile og det kinestetiske, altså bevegelse. Estetiske læreprosesser kan handle om å ta i bruk alle disse ulike sansene. Austring og Sørensen (2006) er forskere innenfor fagområdene estetikk og læring, og de har laget en modell for å virkeliggjøre kollektive estetiske læreprosesser. I innføringsboken *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser* (2006) definerer de estetikk som «en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser.» (s. 68). Dette gir uttrykk for at det sanselige er sentralt i elevens møte med ulike uttrykksformer i forskjellige læringsaktiviteter. Med en pedagogisk tilnærming kan dette forstås som et kollektivt møte i arbeid med kroppen og sansene i en praktisk og skapende læreprosess, som for eksempel i arbeid med hendene eller ved bruk av dans eller drama som uttrykksmiddel. I praksis vil dette si at elevene lærer gjennom å uttrykke seg, ved å anvende sin kunnskap.

Videre vil jeg redegjøre for estetisk læringsprosess, som tidligere nevnt, støtter opp om flere konkrete praksiser som skjer daglig (Johannessen et. al, 2023, s. 1). Artikkelen *Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis* (2023) av Johannessen (2023) m. fl. forsøker å stille seg åpen om estetiske læringsprosesser ved å synliggjøre og presentere ulike artikler som kan være med å bidra til perspektiver for å utvikle nye undervisningspraksiser.

Estetisk læringsprosess handler blant annet om elever i skapende praksis, hvor deres kreativitet og mestring av oppgaven har en sentral betydning (Austring & Sørensen, 2006, s. 154). Estetiske læringsprosesser illustreres av Austring og Sørensen (2006) som en læringsmåte hvor elevene gjennom en estetisk adaptasjon gjør om sine inntrykk av en virkelighet til estetiske uttrykk (s. 107). Det kan bety at elevene anvender og uttrykker sin læring gjennom å la seg berøre og undre seg over noe, ved for eksempel å bruke tegning, en presentasjon, skriving eller rollelek. Austring og Sørensen (2006) hevder at ikke alle skapende læreprosesser er estetiske, ved at personlige uttrykk må være til stede for at det skal være en estetisk prosess (s. 69). Det vil si at elevene må ha evne til å kunne fantasere og leve seg inn i arbeidet, for å kunne sette sitt eget preg på for eksempel et produkt. I møte med skapende arbeid vil elever få ulike estetiske opplevelser, som både kan være sanselige og følelsesmessige (Austring & Sørensen, 2006, s. 70). Med andre ord vil elever gjennom skapende arbeid med sansene få noen opplevelser. En slik sanselig læringsform blir betegnet som estetisk, i og med at de har et tydelig opplevelsespotensial (Østern, 2008, s. 10). Med andre ord skjer dette i et skapende arbeid hvor elever får muligheten til å utforske og eksperimentere på egenhånd eller i samarbeid med andre. Austring og Sørensen (2006) beskriver den skapende prosessen som et samspill mellom fantasien og kreativiteten, ved å anvende et medium, altså et verktøy for å uttrykke mening eller kommunisere om noe (s. 144-145).

Tørnby og Stokke (2022) er forskere innenfor blant annet estetikk og estetiske læringsprosesser, samt barnelitteratur og litteraturredaktikk. De henviser til Sæbø (2016) i kapittelet om *Estetiske dimensjoner i litteraturmøter* (s. 108). De skriver at estetiske læringsprosesser krever et samspill mellom elevenes sanser, slik som syn, lukt, hørsel, smak og berøring, følelser, slik som emosjonelle opplevelser og erfaringer og det kroppslige som flettes inn i det kognitive, slik som fantasi og tanker, i en kreativ og estetisk erfarings- og læringsprosess (Tørnby & Stokke, 2022, s. 369). I et slikt sansende læringsrom utfordres

elevene både kognitivt og følelsesmessig i et skapende arbeid (Østern, 2008, s. 10). Det sier noe om at elever i estetiske læringsprosesser skal være til stede på mange arbeidsområder, samtidig med at de både skal skape, ved bruk av sansene, oppleve og koble på følelser for å kunne anvende og vise til kunnskap og kompetanse. Samtidig kan dette også være med å bidra til et engasjement, samt være med å motivere og utfordre i en estetisk- og skapende læringsprosess.

Ulvik (2013), som er professor innen pedagogikk og har forsket mye på profesjonell utvikling og danning, kritiserer dagens tilnærming i skolen som beveger seg i en ferdighetsorientert retning. Hun skriver at en resultat- eller produktorientert tilnærming kan føre til at skolen nedprioriterer følelser, sosiale relasjoner og det innovative. Hun utdyper det ved å si at det å jobbe med estetiske læreprosesser er risikofylt, samt kan gi innblikk i ukjente muligheter (Ulvik, 2013, s. 427). Dette kan bety at skolen har noen rutiner og regler, hvor den dermed blir veldig opptatt av sluttproduktet. Er skolen for opptatt av det ferdige produktet, altså summativ vurdering, gir vi ikke rom for prosessen fram til produktet og den formative vurderingen. Opplæringen skal også gi rom for å være til stede i lek og kreativitet, ved at man som lærere ikke hele tiden skal være opptatt av vurderingen. Det kan bety at det finnes mye læring i forskjellige estetiske læringsprosesser, som går på dette med samarbeid, lek og kreativitet i en større helhet med en annen overføringsverdi. Samlet sett tyder dette på at dagens lærere er gitt en utfordring i forhold til overordnet del av læreplanen, med estetiske og skapende læringsprosesser som sentrale begreper. Eisner (2004) er med og argumenterer for at skolen må integrere kunst, altså kreativitet, estetiske læringsprosesser og dybdelæring mer i skoleplanen (s. 1).

Ved å se nærmere på den estetiske tilnærmingen, konsentrerer den seg om meningsskaping i skapende arbeid med formuttrykk (Østern, 2008, s. 10). Østern (2008) skriver at gjennom en estetisk transformasjon kan elevene oppnå en estetisk erfaring som også er knyttet til meningsskaping (s. 13 og 17). I estetiske læringsprosesser har leken et stort potensial, ved å finne kreative løsninger på problemer, samt danne et engasjement for oppgaven (Østern, 2008, s. 17). Lek og engasjement er noe jeg ønsker å fremme i mitt feltarbeid av denne studien, ved å legge til rette for estetiske læringsprosesser i norskfaget.

2.2.2 Materiell-kollektiv praksis

Jeg vil nå gå videre inn på begrepet om materiell-kollektiv praksis, som betegner en kunst- og håndverkspraksis om en konkret forståelse av det materielle og det kollektive. I denne forståelsen er materiell og omgivelsene viktige roller i det skapende fellesskapet (Klungland, 2022, s. 98-99). Klungland (2022) forklarer rom, tid og bevegelser som ulike virkemidler i skapende arbeid og prosesser (s. 107). Dette er relevant fordi jeg i mitt undervisningsopplegg bruker en materiell-kollektiv praksis.

2.2.3 Dybdelæring

Først vil jeg starte med å redegjøre for dybdelæring. Ludvigsen-utvalget definerer dybdelæring som:

“Å utvikle forståelse innenfor et fagområde eller på tvers av fagområder krever at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og at de reflekterer over det de lærer, og setter det i sammenheng med det de kan fra før. Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. Slik sett henger dybdelæring nøye sammen med kompetanse i å lære” (NOU 2015:8)

Arbeid med skapende og estetiske læringsprosesser kan være en inngang til dybdelæring. Fullan og Langworthy (2014) påpeker at det å skape og anvende ny kunnskap er en forutsetning for elevenes dybdelæring (s. 21). For at denne dybdelæringen skal finne sted, må det ifølge dem gå ut ifra elevene selv, hvor elevene tar ansvar for sin egen læring og bygger videre på sin kunnskap (Fullan & Langworthy, 2014, s. 21). Tørnby og Stokke poengterer derfor at for elevene krever det aktiv deltakelse og varierte arbeidsmetoder (2022, s. 378). De sier også i den sammenheng at arbeid med dybdelæring går ut ifra overflatelæringen (s. 380). Det vil med andre ord si at man fordyper seg i noe, samtidig som at man jobber bredt. I denne studien vil dybdelæring være et sentralt aspekt, i og med at elevene gjerne må ta i bruk sine kunnskaper og ferdigheter fra andre fagområder inn i norskfaget.

2.2.4 Kreativitetsforskning og dens aktualitet i norskfaget

I denne delen vil jeg trekke frem noen perspektiver på kreativitetsforskning og hvorfor den kan være aktuell i norskfaget. Jeg vil først definere hva som menes med kreativitetsbegrepet. Kreativitet kommer av det latinske *creare*, som betyr «å skape» (NAOB, 2024), og defineres derfor om evnen til å skape og lage noe nytt. Fantasi blir gjerne brukt om ordet kreativitet, samt at det ikke bare må begrenses til fantasien, men at det også skjer i nyskapende prosesser med en kombinasjon av innsikt og kunnskap (Haabesland & Vavik, 2000, s. 208; Nielsen, 2019, s. 18).

Videre vil jeg presentere ulike perspektiver på kreativitetsforskning. Guilford (1957) har vært med å danne grunnlaget for forskningen innenfor kreativitet. Han påstår at kreativitet forutsetter problemløsning, og skriver derfor om divergent og konvergent tenkning (Guilford, 1957, s. 112). Disse to tilnærmingene er forskjellige, samt at de opptrer samtidig og har et samspill med hverandre. Kreativitetsegenskaper, som innebærer divergerende tenkning, er originalitet, iderikdom og fleksibilitet (Guilford, 1957, s. 112; Haabesland & Vavik, 2000, s. 212). En konvergerende tilnærming er mer det motsatte og innebærer en logisk tenkemåte, for å komme frem til det «riktige» svaret, ved å ta korrekte beslutninger (Guilford, 1957, s. 112).

Haabesland og Vavik (2000) presenterer Torrance sin kjente kreativitetsforskning (s. 208). Han beskriver kreativitet ut fra de fire elementene: person, prosess, produkt og påvirkning. Med andre ord påvirkes kreativiteten av disse fire faktorene og samspillet og vektleggingen av dem. Jeg vil særlig løfte frem at kreativiteten blir påvirket av forholdet til miljøet elevene er en del av, som for eksempel i et klassemiljø, som både kan være med å fremme eller hemme den skapende og kreative prosessen (Haabesland & Vavik, 2000, s. 224).

Videre vil jeg gå over til hvordan skolen, og særlig norskfaget kan tilrettelegge for kreativitet. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) og lærernes styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017) ønsker å fremme at skolen må utvikle barn og unges kreativitet. I og med at norskfaget er et stort fag, finnes det mange pedagogiske muligheter hvor man kan gå mer i dybden og bredden når det kommer til kreativitet og arbeidsmåter å løse oppgaver på. Slik som Haug (2005) skriver, så handler kreativitet om å tørre å si ja til nye ideer og innspill (s. 7). Med andre ord bør lærere i sin undervisning legge opp til varierte arbeidsmetoder, hvor for eksempel ulike aspekter ved litteraturen kan bli vektlagt, og som kan

bidra til et kreativt fokus hvor elevene får respondere på sitt tekstmøte. Med andre ord finnes det mange muligheter innenfor norskfaget, hvor man kan gi elevene rom og mulighet for å kaste seg ut i ulike kreative oppgaver. Et eksempel som kan bidra til et kreativt og estetisk fokus i klasserommet, slik som i norskfaget, er en lærer som våger å tenke utenfor de tradisjonelle rammene, når det kommer til eksempelvis organisering av klasserommet.

En måte å tilrettelegge for kreativitet i norskfaget er å legge til rette for en utforskende undervisning eller samtale, det som gjerne kalles for “inquiry-based learning” (Alterhaug, 2024, s. 8). Dette er for at elevene skal kunne utfolde seg kreativt, ved at man som lærer har en elevstyrt tilnærming til undervisning. Elevene får dermed frihet til å arbeide faglig ved å ta i bruk ulike estetiske arbeidsformer (Tørnby & Stokke, 2022, s. 359).

2.2.5 Norskfagets innhold og tradisjoner

I denne delen skal jeg se på hva som ligger i norskfagets innhold og tradisjoner, og særlig se det opp imot kreative og estetiske læreprosesser. Norskfaget er og har vært det største skolefaget gjennom tidene. Faget endrer seg stadig over tid når det kommer til blant annet tradisjon og fornyelse. Tradisjonelt sett representerte norskfaget ei innføring i norsk språk og kultur, og i 1889 når faget ble etablert sto det i en historisk kontekst hvor kulturell nasjonsbygging var viktig (Hamre, 2017, s. 16). Når Kunnskapsløftet 2006 kom, skapte det stor debatt, grunnet at da åpnet det opp for et større tekstmangfold fra andre kulturer og sjangrer enn det norske. Hamre (2017) beskriver at det da ble tillatt at elevene ikke bare skulle lese og lære om historiske tekster i sin kontekst, men åpne de mot sin egen kontekst og samtid (s. 21). Med andre ord kan vi se at norskfaget er i en kontinuerlig forandring i forhold til samtiden og det å gjøre skolen relevant for dagens elever. I kapittelet løfter Hamre (2017) fram perspektiver om at norsk er både et redskaps- og dannelsesfag (s 21).

Rapporten *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene* beskriver at norskfaget ikke har noen eksplisitte beskrivelser av læringsutbytte som omhandler estetiske læringsprosesser. Samtidig trekkes det fram at begrepene *estetiske, kulturelle, opplevelse og nyskaping* benyttes i innledningen til norskfaget, og dermed kommer det estetiske implisitt inn (By et. al, 2020, s. 26). Rapporten (2020) viser til at estetiske læreprosesser og dimensjoner blir uttrykt slik i den norske læreplanen: “*Norskfaget skal gi elevene litterære*

opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende.” (By et. al, s. 39). Med andre ord preger ikke estetiske læreprosesser norskfaget i stor grad.

I boken *Litteraturens nytteverdi* inviterer Skaftun (2009) leseren inn til en dialog og diskusjon knyttet til litteraturens plass i nåtidens og framtidens norskfag (s. 28). Møtet med skjønnlitterære tekster i norskfaget er en god måte å øve opp evnen til å forholde seg til og verdsette fiksjonens og diktningens egenverdi (Skaftun, 2009, s. 22). I kapittelet *Teoretiske rammer for det nye norskfaget* skriver Skaftun (2009) om en risiko og erfaringsbasert involvering når det kommer til litteraturundervisningen (s. 74). Det dreier seg om at i en klasseromssituasjon må vi lærere se verdien i engasjement og risiko. Litteraturundervisningen i norskfaget skal legges opp på en engasjerende måte, slik at det kan skape gode leseopplevelser. Det innebærer at både lærer og elever våger å investere noe av seg selv i lesingen og dermed risikerer å miste noe i ferdighetsutviklingen (Skaftun, 2009, s. 75).

2.3 Praktisk-estetisk tilnærming til litteratur i norskfaget

2.3.1 Adaptasjon

Adaptasjon blir brukt om å tilpasse et medium til et annet medium, som for eksempel fra bok til film (Tønnessen, 2022, s. 349). Adaptasjon er relevant for denne oppgaven, i og med at elevene får i oppgave å omforme sin tekstopplevelse til illustrasjoner som skal resultere i en bildebok. En adaptasjon, hvor elever får mulighet for å bearbeide og overføre en versjon fra et medium til et annet, kan gi et rom til utforskning, nye fortolkninger og kreativitet (Tønnessen, 2022, s. 354). Selve arbeidet med en adaptasjon er en estetisk og kreativ prosess. Bryant (2013) løfter fram at *“Readers show their love of a work by changing it, remaking it, retelling it, adapting it”* (s. 50). Slike adaptasjonsprosesser, hvor elever kan få bearbeide tekster, er det mange elever som kjenner fra fritidskulturen og deres fritidstekster. Adaptasjonsoppgaver kan også være et potensial for et kreativt og praktisk arbeid med litterære tekster i klasserommet (Tønnessen, 2022, s. 354). I denne studien vil jeg prøve å legge til rette for dette Bryant (2013) og Tønnessen (2022) poengterer i min adaptasjonsoppgave, ved å arbeide med omforming av en litterær tekst. Engelstad (2013) fremhever at det å lese litterære tekster skaper antakelig indre bilder hos leseren, noe som gjør opplevelsen av litteraturen til en individuell erfaring (s. 9). I den sammenheng sier Engelstad (2013) at når man ser en filmversjon av en bok mange holder kjær, er det ikke ens egne bilder av romanens karakterer,

miljøer og stemninger, men filmskaperen sine (s. 9). Med slike adaptasjonsoppgaver kan elever få muligheten for å uttrykke seg visuelt ved å omskape og gjøre om sine indre bilder til sin egen virkelighet.

2.3.2 Bildeboken som et multimodalt medium

Videre vil jeg se nærmere på bildeboken som et multimodalt medium, som ofte er barns første møte med litteratur (Bjorvand & Lillesvangstu, 2007, s. 107). Med et multimodalt medium, altså bildeboken, mener vi en tekstform som kommuniserer gjennom flere modaliteter, som for eksempel bilde og verbaltekst (Birkeland et. al, 2018, s. 98). Bildeboken er et samspill mellom ord og bilde, som blir kalt for *ikonotekst* (Birkeland et. al, 2018, s. 98; Larsen, 2022, s. 115). Hallberg (1982) introduserte ikonotekstbegrepet, som viser til bildeboken sin særegenhet i samspillet mellom de to modalitetene (referert i Birkeland et. al, 2018, s. 98). Birkeland m.fl. (2018) definerer bildeboken som «*ei bok med eitt eller fleire bilde på kvart oppslag, og der oppslaga samla utgjør ein estetisk heilskap*» (s. 98). Paratekster, oppslag og sidevending er også typisk for bildeboken, men de er mindre relevant for helheten i denne oppgaven, i og med at jeg setter søkelys på elevenes skapende arbeid i forbindelse med den litterære teksten. Ord og bilde i bildeboken representerer ulike semiotiske ressurser eller kommunikativt potensial (Birkeland et. al, 2018, s. 114). Vi anser affordans og redundans som modalitetens verdier og overlappen av informasjon. Affordansen viser til modalitetenes ulike muligheter og begrensninger, mens redundansen viser til overlappen av informasjon slik at leseren blir oppmerksom på sammenhengen mellom modalitetene (Birkeland et. al, 2018, s. 114 og 168).

I denne studien er det først og fremst illustrasjoner elevene lager, samt at de forholder seg til forholdet mellom bilde og verbaltekst mest mot begynnelsen og slutten av prosjektet. Bildeboken blir derfor som en multimodal og sammensatt tekst sentral i denne oppgaven, i og med at elevene skal få muligheten til å skape sine meninger og inntrykk gjennom “multimodal literacy”, mer konkret i en adaptasjonsoppgave fra litterær tekst til bildebok. Leeuwen (2017) mener at: “*Multimodality is therefore the study of how meanings can be made, and actually are made in specific contexts, with different means of expression or `semiotic modes`”* (s. 5). Leeuwen sier i den sammenheng at multimodale tekster inkluderer en estetisk dimensjon, evnen til å produsere og anerkjenne estetikkens bruk av for eksempel komposisjon, farge og

skriftfont (s. 4). Komposisjon, farge og form har en del å si for det visuelle uttrykket. I kapittelet *Estetiske dimensjoner i litteraturmøter* tar forfatterne opp dette med å gå fra et todimensjonalt til et tredimensjonalt uttrykk, ved at omskapingsprosessen i det fysiske klasserommet er med å etablere et nytt kunstnerisk uttrykk (Tørnby & Stokke, 2022, s. 371). Det vil si at elevene blir en del av det kunstneriske uttrykket, og tar del i det med både sansene og kroppen.

2.3.3 Estetisk tilnærming til litteratur og litteraturundervisning

I denne delen går jeg nærmere inn på ulike perspektiver til estetisk tilnærming til litteraturundervisning og ulike undervisningsmetoder som er relevant for min oppgave. Tørnby og Stokke (2022) hevder at estetikk-begrepet kan tilføre litteraturen nye synsvinkler å forstå og møte en tekst på, og hvordan man responderer og bearbeider den (s. 360). Tørnby og Stokke peker forøvrig på at all lesing av skjønnlitteratur innebærer en aktivering av sansene på ulike måter (s. 359). Det er blant annet dette som ligger i Rosenblatts (1994) begrep “estetisk lese måte” (s. 23), som jeg vil komme nærmere inn på senere.

Med en estetisk tilnærming til litteratur, mener Tørnby og Stokke (2022) at elevene får et rom for å omforme og erfare teksten med sansene og i arbeid med et utvalg av materiell (s. 380). Aktivering av sansene kan ha den hensikt å skape stemninger og følelser hos leseren. Den estetiske dimensjonen kan dermed påkobles ved at elevene får dramatisere eller tegne som respons på teksten. I følge Tørnby og Stokke (2022) kan slike arbeidsformer være med å skape et rom for forståelse hos elevene, og dermed bidra til å gi litteraturmøtet mer dybde. De illustrerer denne dybden med at det kan være en følelse eller et sanseintrykk som visualiseres gjennom en estetisk læringsprosess (s. 359).

Undervisning i litteratur blir brukt for å fremme språkutviklingen, fantasien og evnen til å engasjere seg med empati og følelser. Litteraturen stimulerer også til å kunne utvikle evnen til å blant annet lage indre bilder. Fortellinger i litteraturen er med på å utvide vår egen verden, ved å se oss selv fra et annet perspektiv (Mjør et. al, referert i Traavik, 2007, s. 19).

I denne studien benytter jeg meg av høytlesning som en pedagogisk tilnæringsmåte. Høytlesning kan være en dialogisk metode, som kan være med å veilede elevene til å utvikle seg i møte med skjønnlitteratur, ved å danne og skape seg disse indre bildene (Birkeland et.

al, 2018, s. 22). I klasserommet har elevene ulike lesetilnærminger til tekster og fortellinger, slik som Rosenblatt (1994) skiller mellom estetisk og efferent lesning (s. 23). Med “efferent” leseemåte menes saksorientert, altså en leseemåte der man fokuserer på å hente ut informasjon av teksten. Estetiske leseemåte betyr en mer “sanselig”, subjektiv lesning, altså at man tar innover seg tekstens signaler (Tørnby & Stokke, 2022, s. 360). I en slik litteraturundervisning kan elevene gi uttrykk for begge disse leseemåtene. Noen elever gir uttrykk med innlevelse og hos andre er dette mer fraværende. Den estetiske lesningen er personlig, ved at den legger opp til at elevene aksepterer fortellingens premisser og inviterer inn til deltakelse og innlevelse (Birkeland et al., 2018, s. 24). Med andre ord må lærere forsøke å anerkjenne at det er mange måter å tilnærme seg litteratur på og at man inviteres inn i de ulike tekstene med ulikt utgangspunkt. For å utdype dette vil det for noen elever oppleves som krevende både mentalt og følelsesmessig, av den grunn at man skal skape seg sin egen fiktive verden, samt at man prøver å forstå følelsene og tankene til karakterene (Langer, 2017, s. 27; Stokke, 2022, s. 261).

Når det kommer til de elevene hvor teksten ikke når helt frem, i form av at de strever mer med å lage seg sin egen forestillingsverden, kan læreren vektlegge estetiske læreprosesser i undervisningen. Dette med formålet om at slike opplevelser kan gi en støtte og mulighet til forløsende tekstefaringer, samt være et virkemiddel til at elevene får en gripende litteraturopplevelse. (Tørnby & Stokke, 2022, s. 361). I og med at vi har forskjellige innganger til litteratur beskriver Langer leseprosessen som fire ulike leseinnganger leseren kan innta: “å være utenfor på vei inn”, “å være i og bevege seg gjennom”, “å stige ut og tenke over det en vet” og “å stige ut av og objektivere leseopplevelsen” (Langer & Sörmark, 2017, s.37-43; Stokke, 2022, s. 249).

I en litteraturundervisning er det ofte IRE(F)-metoden som er brukt i en litteratursamtale, hvor læreren initierer samtalen, deretter gir elevene respons, for så at læreren evaluerer og eventuelt følger videre opp elevenes respons. Denne form for litteratursamtale har ifølge Moe og Stokke (2022) blitt kritisert, i og med at elevene fort kan bli passive og samtalen kan bli uinteressant for de som lytter (s. 297). En litteratursamtale bør skille seg fra hverdagslige samtaler, ved et formål og bearbeiding av tekster, ved at læreren skal tilrettelegge for en utforskende samtale som åpner opp for både leseopplevelse og leseutvikling (Moe & Stokke, 2022, s. 294). Hennig og Eriksen (2021) beskriver en utforskende samtale, hvor elevene har

evne til å innta hverandres inntrykk og perspektiver på en litterær tekst (s. 39). De fremhever sin vektlegging på elevenes engasjement, medvirkning, mestring og opplevelse av eierskap i sin studie når det kommer til utforskende samtale i undervisning (Hennig & Eriksen, 2021, s. 41). Med andre ord handler utforskende samtaler om å undre seg over litteraturen, verden og seg selv gjennom litterære klassesamtaler. Mye litteraturundervisning handler om skjønnlitteratur for hyggen sin skyld, hvor leseopplevelsen er sentral, samt at det er lite felles oppmerksomhet og arbeid rundt tekstene (Ottesen & Tysvær, 2017, s. 63; Moe & Stokke, 2022, s. 297). I denne studien ønsker jeg å utvikle en litteraturundervisning som kan fremme en bearbeidelse av en litterær tekst i et praktisk og skapende arbeid, hvor sansene og kroppen blir en sentral del.

2.4 Oppsummering av teoretiske perspektiver og aktuell forskning

I denne delen gir jeg en kort oppsummering på kapitlet, hvor jeg viser min forståelse av teorien og hvordan jeg bruker den videre i oppgaven. Jeg ser på estetikken som en uttrykksform i skapende og estetiske prosesser. Estetikken er med andre ord både det “fine” og “stygge” i ulike visuelle uttrykk. Jeg ser på estetiske læringsprosesser som en inngang til dybdelæring. I og med at norskfaget har et stort omfang, anser jeg det som en enda større mulighet til å se verdien i kreative og praktiske prosesser. Prosjektet mitt handler om å finne ut av hvordan man kan bruke estetiske læreprosesser i forbindelse med lesing av en litterær tekst, og helt konkret i form av en adaptasjonsoppgave. Transformasjonen elevene skal gjøre er fra sitt eget tekstmøte av en litterær fortelling til en bildebok. Dette skal de gjøre ved å lage ulike illustrasjoner, som gjør at bildeboken som et multimodalt medium blir et sentralt tema. Dette tekstmøtet med skjønnlitteraturen, gjør det også avgjørende å få inn litterære undervisningsmetoder og estetiske tilnærminger til litteratur. Jeg er først og fremst interessert i å undersøke de estetiske læringsprosessene elevene tar del i av analysen.

3. Undersøkellesdesign og metode

I dette kapitlet redegjør jeg for metoden jeg har benyttet meg av og hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen. Dette vil jeg gjøre ved å begrunne og drøfte mine valg av metoder og til slutt reflektere og drøfte over undersøkelsens gyldighet og troverdighet og gjøre noen etiske refleksjoner rundt mitt masterprosjekt.

3.1 Undersøkellesdesign

Analysen av datamaterialet er basert på observasjoner av elever på 5. trinn og intervju med læreren i etterkant av undervisning. Dette forutsetter en kvalitativ inngangsmetode, hvor jeg ønsker å studere elever i deres “naturlige” klassekontekst, for så at jeg i mitt prosjekt setter i gang et opplegg som antakelig skiller seg en del fra det elevene ellers gjør i norskfaget (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Prosjektet mitt har derfor elementer av pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013, s. 246). Grunnen til det, er at jeg i mitt prosjekt prøver ut noe og reflekterer over det, med et formål om å utvikle en pedagogisk praksis, altså et slags utviklingsarbeid. Som nevnt, prøver jeg med andre ord ut noe som lærer, observerer og reflekterer over det jeg ser underveis i denne utprøvingen. I denne delen presenterer jeg det empiriske materialet jeg har samlet inn gjennom observasjon i gjennomføring av undervisning og intervju. I analysen fokuserer jeg på den estetiske prosessen i det skapende og utforskende arbeidet. Jeg har gjort en empirinær koding, ofte kalt som in-vivo-koder eller levende koder, som vil si at kodingen starter først i arbeidet med datamaterialet (Anker, 2020, s. 77). I den empirinære kodingen valgte jeg dermed ut det jeg anså som mest relevant for problemstillingen min: *«Hvordan kan man ta i bruk estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen i norskfaget?»*

3.2 Informantutvalg og datainnsamlingsmetode

Denne studien tar for seg deltakende observasjon i feltarbeid, feltnotat, elevarbeid og intervju som datainnsamlingsmetoder. Videre vil jeg presentere bakgrunnen for tilgangen til informanter, for så å gi en presentasjon av datamaterialet og deretter gå nærmere inn på hvert av dem og beskrive de i ytterligere omfang.

3.2.1 Utvalg av informanter

Denne studien tar for seg å studere en elevgruppe på mellomtrinnet, samt et intervju med læreren i etterkant av undervisningsopplegget. Utvalget av informantene var tilfeldig, hvor jeg ikke hadde noe kjennskap til skole eller klasse på forhånd. Jeg fikk i bakgrunnsinformasjon av læreren, at dette var en klasseleder og elevgruppe som er interessert og liker kunst og håndverk, altså det å være kreativ, samt er glad i det å lese litteratur i norskfaget. I og med at dette var en ukjent elevgruppe, hadde jeg en forventning om at den estetiske læreprosessen i litteraturundervisningen ville oppleves som krevende og utfordrende for de fleste elevene.

3.2.2 Presentasjon av datamaterialet

Formålet med masterprosjektet mitt var å undersøke estetiske læringsprosesser, hvordan elevene responderer på og er til stede i en slik utforskende læringsaktivitet, når det kommer til felles lesing av en litterær tekst i norskfaget og hva læreren tenker om dette. Av den grunn måtte jeg utvikle et undervisningsopplegg som kunne prøves ut og reflekteres rundt i etterkant, som tar sikte på formålet mitt. Derfor valgte jeg å bruke feltnotat i deltakende observasjon som en del av mitt materiale, hvor jeg skrev snarest mulig etter hver økt eller etter en observasjonsdag. På den måten kunne jeg også dokumentere arbeidet til elevene underveis, ved bruk av bilder, samt at jeg samlet inn elevarbeidene, altså illustrasjoner og elevrespons, som egne dokumentasjoner (Kjelaas, 2020, s. 41). Elevresponsene, gjennom skriftlig tekst, handlet om å få fram elevenes egne opplevelser og tanker om gjennomføringen av prosjektet, samt at de kunne få mulighet for å reflektere over eget arbeid og samarbeidet i gruppene. I tillegg, for å få fram et mer dekkende datamateriale, som får fram et annet perspektiv i refleksjonene rundt undervisningsopplegget, valgte jeg å intervju klassens lærer i etterkant av gjennomført prosjekt.

3.2.3 Deltakende observasjon som metode

Ut ifra min problemstilling var det naturlig å benytte meg av deltakende observasjon, for å undersøke den skapende prosessen. Det vil si at jeg i min studie går inn i rollene som både lærer og observatør, hvor jeg både samhandler med og observerer elevene (Kjelaas, 2020, s. 40). Bakgrunnen for å velge deltakende observasjon som tilnæringsmåte, var å få en nær relasjon til elevene hvor jeg kunne få gå inn og ut av de to forskjellige rollene. Slik som Postholm og Jacobsen (2018) skriver om at det er et fornuftig valg å velge observasjon, om man ønsker å studere og analysere et samspill i en klasse og hva som skjer med undervisningen når læreren introduserer et nytt fenomen (s. 114). Til forskjell fra det de skriver, går jeg her inn i undervisning med lærerrollen selv. Med andre ord ønsker jeg i mitt prosjekt å prøve ut et opplegg som lærer, og dermed virker inn på det som skjer i klassesituasjonen. Det vil si at jeg får en mye mer aktiv rolle enn det som vanligvis ligger i deltakende observasjon (Anker, 2020, s. 35).

Videre drøfter jeg kort deltakende observasjon som datainnsamlingsmetode. En svakhet, når det kommer til deltakende observasjon som metode kan være at man i lærerrollen kan gå glipp av spennende observasjoner, når man studerer en større elevgruppe. I og med at jeg kun observerte elevene over en kort tidsperiode, får jeg ikke med meg alt av hendelsene i klasserommet og får heller ikke en full forståelse av klasse-kulturen og -miljøet. Observasjoner er tidkrevende og som forsker trenger man mye mer tid for å få et større helhetlig bilde av situasjonene (Anker, 2020, s. 35). En styrke er at en deltakende observasjon kan gi meg innsikt jeg antakeligvis ellers ikke ville ha fått, ved at jeg i lærerrollen får en tettere relasjon til elevene (Kjelaas, 2020, s. 28).

3.2.4 Intervju som metode

Intervju er en velegnet metode å bruke når man ønsker å få tak i noens refleksjoner, tanker om et spesifikt tema eller hvilke erfaringer de har (Neteland, 2020, s. 51). Det blir særlig viktig å ha tenkt igjennom og dannet seg en mening om hva man ønsker å spørre om eller få fram under intervjuet (Neteland, 2020, s. 53).

I mitt masterprosjekt har jeg gjennomført et semi-strukturert intervju med klassens lærer, med en intensjon om å innhente informasjon som er relevant for min problemstilling og forskningsspørsmål, samt forstå informantens perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Med andre ord har jeg valgt å benytte meg hovedsakelig av en induktiv tilnærming i mitt prosjekt, samt at det semi-strukturerte intervjuet er en veksling mellom en lukket og åpen tilnærming, altså deduktivt og induktivt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Under intervjuet brukte jeg Nettskjema-diktafon som lydopptaker. Det er et nettbasert undersøkelsesverktøy utviklet av Universitetet i Oslo, som er godkjent av Sikt til datainnsamling av prosjekter (nettskjema@usit.uio.no). Intervjuet benyttet en intervjuguide (se vedlegg 9.1), hvor det ble stilt oppfølgingsspørsmål underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuguiden ble blant annet sendt til informant på forhånd, for å forsøke å skape et trygt rom for vedkommende, etter forespørsel om dette. For at intervjuet ikke skulle oppleves asymmetrisk, sier jeg i starten av intervjuet at det skal oppleves som en samtale. På den ene siden kan det at jeg ønsker at intervjuet skal oppleves som en samtale mellom kolleger være med å styrke intervjusituasjonen, ved at det demper terskelen for å dele refleksjoner og erfaringer. På den andre siden kan en slik tilnærming til intervju, være en svakhet ved at jeg som forsker kan være med å påvirke intervjusituasjonen og hva informanten svarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Et annet synspunkt er at informanten sine beskrivelser ikke alltid vil samsvare med det de gjør i egen praksis. I transkriberingen av intervjuet har jeg forsøkt å transkribere så riktig som mulig, men kan ikke utelukke at det kan forekomme feil.

3.2.5 Feltarbeid, feltnotat og elevarbeid

I denne delen vil jeg forsøke å beskrive og utdype mer om feltarbeid, feltnotat og elevarbeid som en del av innsamlingsarbeidet. I selve feltarbeidet benyttet jeg meg av feltnotat. I feltnotatet brukte jeg gjennomgående de tre spørsmålene: *Hva gjorde du, og hva skjedde? Hva skjedde som var annerledes ut ifra planlegging, tanker og forberedelse? Hvordan opplevde du det?* Disse spørsmålene var gode retningslinjer i feltarbeidet, og gjorde at feltnotatet hadde en form for struktur som jeg kunne arbeide ut ifra og bygge videre på i analysearbeidet.

I gjennomføringen av undervisningsopplegget utformet elevene illustrasjoner, som deretter ble samlet inn i avslutningen av prosjektet. Elevarbeidene blir senere i oppgaven brukt som eksempler i analysen for å illustrere de ulike tolkningene av funnene. Som nevnt tidligere, tok jeg bilder av produktene underveis i prosessen, for å eventuelt bruke det som en dokumentasjon. Illustrasjonene skal i analysen være med å dokumentere arbeidet og vise til hvordan elever har løst oppgaven i gruppene. I tillegg skal illustrasjonene også være med å beskrive de ulike funnene i analysen.

Jeg samlet også inn elevenes skriftlige og anonyme responser på opplegget. De elevresponsene som jeg anser som relevante og aktuelle for oppgaven tas med, hvor de vil være med å beskrive noen av funnene i resultatkapittelet.

3.3 Validitet og reliabilitet

Jeg vil nå gå nærmere inn på masterprosjektets validitet og reliabilitet, altså gyldighet og troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 222). Gyldigheten handler om det en gjennomfører er velegnet til å si noe om det jeg ønsker å undersøke, mens troverdigheten handler om prosjektets etterrettelighet og gjennomsiktighet (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Med andre ord vil reliabilitet, altså troverdighet, si at prosjektet skal være etterprøvbart. Videre vil jeg reflektere og drøfte over validiteten og reliabiliteten i mitt masterprosjekt, ved å se i hvilken grad min studie ivaretar funnenes gyldighet og troverdighet.

Først vil jeg ta for meg validiteten i oppgaven, altså gyldigheten. Mitt prosjekt ble gjennomført i en klasse og med en lærer, som vil si at datagrunnlaget ikke kan generalisere validiteten i andre klassesituasjoner eller sammenhenger. Det at jeg prøver ut et undervisningsopplegg og reflekterer rundt den i en form for utviklingsarbeid, kan være med å øke gyldigheten til oppgaven. Det at jeg benytter meg av en tematisk tilnærming, ved å sortere etter temaer og kategorier i analysen i kombinasjon med direkte sitater fra informanten, kan være med å øke validiteten til mine tolkninger (Neteland, 2020, s. 65).

Til slutt vil jeg se på oppgavens reliabilitet, altså troverdigheten til masterprosjektet. Bruken av deltakende observasjon i mitt prosjekt, hvor jeg får tak i både handlinger og holdninger, kan være med å øke troverdigheten og relevansen av prosjektet. Det at jeg i observasjonen tar lærerrollen og er i situasjonen, kan på den andre siden gjøre troverdigheten lavere, samt at det kan være mer naturlig for elevene om jeg deltar og er aktiv i undervisningen, enn å sitte og observere bakerst i klasserommet. Intervju som metode har ikke en høy reliabilitet i utgangspunktet, med tanke på etterprøvbareheten, i og med at en ikke vil kunne stille akkurat de samme spørsmålene og få de samme svarene. Derfor krever metoden en gjennomsiktighet i arbeidet (Neteland, 2020, s. 65). Det at jeg bruker bilder som dokumentasjon kan også være med å øke troverdigheten til gjennomføringen av undervisningsopplegget.

3.4 Etske betraktninger

Jeg må foreta meg noen etiske betraktninger når jeg tar for meg kvalitative studier som handler om mennesker, i masterprosjektet mitt. Det vil alltid forekomme noen etiske spørsmål og utfordringer med tanke på personvern. Jeg innhentet godkjenning fra Sikt for dette masterprosjektet (se vedlegg 9.4). Samtidig innhentet jeg samtykke fra både lærer og foreldre (se vedlegg 9.2 og 9.3). Samtykket fra læreren handlet om å gjennomføre et intervju, ved bruk av lydopptak. I og med at stemmen blir sett på som unik, blir det i henhold til Sikt sett på som en personopplysning. Derfor blir lydopptak slettet etter at prosjektet er avsluttet, samt at oppgaven er skrevet inne på universitetet sine servere. Samtykket fra foreldrene ble innhentet, med tanke på å få ut informasjon om studien til foresatte, i og med at elevene fortsatt er barn. 20 av 23 foreldre samtykket til å delta i forskningsprosjektet, og det er derfor kun de elevene som tilhører elevarbeidene, altså illustrasjonene og elevkommentarene, som er med i analysen av data. I funnkapittelet om analysen er intervjuobjektene gitt de fiktive navnene etter hvilken rolle de har, som *Elev* eller *Lærer*. Dette er gjort av den grunn at det er lettere for studien og analysen å skille av med hvilken rolle de tilhører.

4. Utvikling og gjennomføring av undervisningsopplegg

4.1 Utvikling av undervisningsopplegg

Hensikten med prosjektet er å se på hvordan man kan ta i bruk estetisk læringsprosess i litteraturundervisningen i norskfaget. Utgangspunktet for prosjektet var å få elevene til å adaptere eventyret «*Trollmannen og hoppegryta*» til ei bildebok i et skapende og utforskende arbeid. Tanken bak opplegget var at elevene skulle få oppleve høytlesning, der jeg som lærer leser høyt foran klassen, ved hjelp av ulike rekvisitter som redskap for å invitere de inn i fortellingens handling og engasjere dem. Elevene skulle samarbeide i seks ulike grupper om sitt eget tekstutdrag fra fortellingen, som de fikk utdelt sammen med et inspirasjonsark. Gruppesammensetningen og tekstutdragene var planlagt på forhånd i samarbeid med klassens lærer. Hensikten med undervisningsopplegget var å lage ei sammenhengende og fysisk bildebok av «*Trollmannen og hoppegryta*» i en materiell-kollektiv praksis. Tanken var å tilrettelegge for et estetisk og praktisk rom, hvor de skulle få arbeide ved bruk av mye forskjellig materiell, slik som tomme doruller, ulldotter, piperør, ispinner, kork, maling, fargeblyant, gullflak, ris, pasta, tregreiner, bobleplast osv.

De fikk en introduksjon av to ulike teknikker, som jeg i oppgaven har kalt for “bakside-av-pensel”- og “avtrykk”-teknikken. “Bakside-av-pensel”-teknikken handler konkret om å bruke den andre enden av en malingspensel i utformingen på et ark. “Avtrykk”-teknikken handler om å ta et materiell, for så å dyppe det i maling og deretter påføre det videre på arket. Teknikkutprøvingen var planlagt for at elevene skulle få prøve å slå seg løs og bli kjent med det taktile i møte med materialet.

Undervisningsopplegget var ment for å engasjere elevene, hvor de skulle få eierskap og muligheten til å medvirke i hvordan bildeboken skulle se ut, med tanke på skriftfont og plassering av tekst i utformingen. Jeg valgte å sette sammen gruppenes illustrasjoner til en sammenhengende bildebok, med tanke på det blir for omfattende for mitt prosjekt i forhold til tidsperspektivet. Jeg ønsket at elevene skulle oppleve eierskap til den ferdige bildeboken, derfor ville jeg la de medvirke i hele bokens utforming når det kommer til valg av skriftfont og plassering av tekst. Jeg ønsket å avslutte opplegget ved å intervju klassens lærer, for å få fram refleksjoner og tanker rundt elevenes arbeid og opplegget som helhet.

4.1.1 Valg av fortelling

I forberedelsene av prosjektet ble det avgjørende å gjøre et litterært tekstutvalg som kunne være velegnet til en estetisk læringsprosess, og som gjerne har fantastiske elementer eller kan være grotesk. Det skulle gjerne være en tekst med både litterære og estetiske kvaliteter og muligheter. I det litterære tekstutvalget vil det alltid forekomme begrensninger. Tekstutvalget var en utfordring, hvor jeg til slutt valgte eventyret «*Trollmannen og hoppegryta*» i *Skalden Skurres historier* av J. K. Rowling, oversatt av Høverstad (2008). *Skalden Skurres historier* er en eventyrbok, som inneholder fem eventyr, blant annet «*Trollmannen og hoppegryta*».

Jeg vil kort beskrive handlingen av eventyret, og begrunne mitt valg av fortelling. Eventyret handler om arven etter en gammel og snill trollmann og det han kaller for lykkegryten sin. Mannen var sjenerøs og god, ved å brygge magiske motgifter til de som trengte hans hjelp. Etter farens død finner sønnen gryten, hvor han finner en lapp der det står skrevet at faren håper at sønnen aldri får bruk for gryten. Sønnen er av en annen type, og forbanner gryten. Når mennesker i nød banker på døren etter hans hjelp, lukker han døren full av sinne og kritikk. Gryten utvikler seg med de samme symptomene, som vorter, gråting, barneskrik og eselskryt til de menneskene som akkurat har bedt om sønnens hjelp og til sønnens forskrekkelse og irritasjon. Etter hvert gir sønnen endelig opp og hjelper landsbyfolkene. Denne fortellingen inneholder noen fantastiske elementer og konkrete ting som jeg anser som lettere for et elevmangfold med ulike interesser og evner å visualisere og leve seg inn i.

4.1.2 Valg av rekvisitter og materiell

Som nevnt tidligere, hadde jeg som lærer med meg ulike rekvisitter (se vedlegg 9.5), til bruk i den felles høytlesningen. For å nevne de ulike rekvisittene jeg hadde laget og ordnet til, besto de av og skulle illustrere en tryllestav, gryte, eliksirer, tøffel og pergamentpapir. Grunnen til valg av rekvisitter, var å bruke det som et estetisk virkemiddel for å invitere elevene inn i fortellingen, karakterene og miljøet – slik at det kan være med å engasjere og skape undring blant elevene. Valget av materiell, som elevene skulle benytte seg av i den utforskende adaptasjonsoppgaven, var av dagligdagse objekter som elevene mest sannsynlig kjenner til fra før av.

4.2 Gjennomføring av undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget var stort sett planlagt på forhånd, samt at det var åpent for å justere og legge til underveis i prosessen og i samarbeid med læreren. Med andre ord var det forbehold om eventuelle endringer av undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget strakte seg over 7 skoletimer og de tre delene: 1) Høytlesning, introduksjon og forarbeid 2) Skapende og estetisk arbeid 3) Avslutning og etterarbeid. Videre i dette kapittelet går jeg inn på de ulike delene og viser til gjennomføringen av undervisningsopplegget.

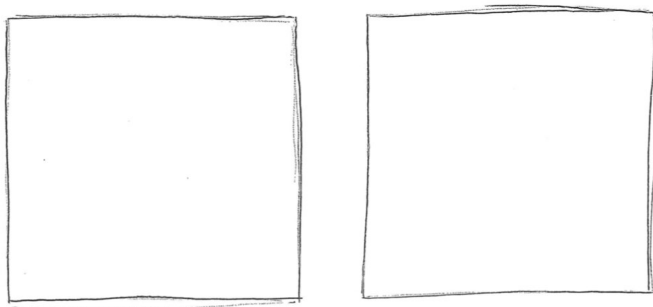
4.2.1 Høytlesning, introduksjon og forarbeid

Først tar jeg for meg mandagen, som var det første møtet med elevene, introduksjonen og starten på bildebokprosjektet. Jeg begynte timen ved å ganske brått starte med felles høytlesning av fortellingen «*Trollmannen og hoppegryta*», uten noe særlig informasjon eller bakgrunn av fortellingen eller forfatteren. I den felles lesningen brukte jeg rekvisittene jeg hadde laget ut ifra mine tolkninger av dramaturgien. Etter høytlesningen åpnet jeg opp for en litteratursamtale mellom meg som lærer og elevene. Her ble det åpnet opp for at de kunne fortelle hva eventyret handlet om eller sette ord på hva de la særlig merke til. Her opplevde jeg elevene som både engasjerte og åpne for å fortelle. De delte alt fra handlingsreferatet til trollmannens oppførsel.

Videre introduserte jeg elevene for bildebokprosjektet, hvor jeg stilte elevene åpne spørsmål. Dette innebar en litteratursamtale, hvor de skulle si noe om hva de tenkte må være med fra fortellingen i form av bilder eller uttrykk, hva de ville valgt av tekstdel eller illustrasjon og hvilken del av fortellingen de opplevde som mest interessant. Elevene svarte med at de synes trollmannen, gryten, eliksirene og tøffelen var spennende motiver å ta med inn i bildeboken. Elevgruppen utdypet videre at de synes det var interessant å se hvor snill trollmannen ble til slutt i fortellingen. Videre forklarte jeg prosjektet mer i dybden, altså at de som klasse skal gjøre om eller tilpasse fortellingen til en bildebok, og åpnet også her opp for eventuelle spørsmål de hadde til prosjektet. Jeg opplevde at det var mye spørsmål om særlig hvordan de skulle gå fram.

Før elevene fikk begynne på selve prosjektet, ved å «slå seg løs» på sine egne bilder, tekst og materiell, demonstrerte jeg to ulike teknikker for dem som de selv skulle få prøve ut like

etterpå. Bakgrunnen for dette var at jeg kom inn med en forventning om at elevene ville oppleve det som vanskelig og skummelt å ta fatt på materiellet og et slikt adaptasjonsprosjekt. Derfor ønsket jeg at de skulle få prøve ut de to ulike teknikkene, for å få en inngang, ved å lage rom for å kjenne på de ulike materiellene og teknikkene ved bruk av det taktile i for eksempel hendene. De skulle få prøve seg og utforske «avtrykk»- og «bakside-av-pensel»-teknikken. Her opplevde jeg at det kom særlig mye spørsmål om utprøvingen av teknikkene. Hensikten med dette var å gi en kort introduksjon til teknikkene, som de kunne eksperimentere videre med og utforske i selve utformingen av sine egne illustrasjoner til bildeboken. Meningen med dette var at teknikkene og det å prøve ut skulle være sentralt og ikke selve sluttproduktet.



Bilde 1: Dette bildet viser til arket elevene fikk utdelt hvor de kunne prøve ut de to teknikkene innenfor de kvadratiske rammene.

I neste del fikk gruppene utdelt hver sin tekstdel de skulle tolke og gjøre om til illustrasjoner som skulle utgjøre en sammenhengende bildebok. Baktanken her var at alle bildene de lagde, til sammen skulle utgjøre hele eventyret av *"Trollmannen og hoppegryta"*. De fikk derfor mulighet til å gå sammen i gruppene, med hver sitt utdrag av fortellingen, som jeg hadde forsøkt å dele opp på en hensiktsmessig og fornuftig måte, sammen med et A4-skisseark. De fikk anledning til å lese sitt utdrag sammen, snakke og utveksle ideer til hva som kan eller skal være med på bildet. Klassens lærer sa før de gikk hver til sitt at «på skissearket kan dere både tegne, lage tankekart eller hva dere tenker er best i planleggingen», og nevnte i ettertid at

beskjeden kunne være med å gi føringer, både positivt og negativt. I slutten av disse timene på mandagen viste jeg tydelig fram hva jeg hadde med meg av materiell og redskaper som de kunne benytte seg av i det skapende arbeidet med bildeboken.

4.2.2 Skapende og estetisk arbeid

Denne tirsdagen var lagt opp til hovedøkten i det skapende og utforskende arbeidet av elevenes bilder og illustrasjoner. Jeg og klassens lærer informerte om hva det innebærer å samarbeide og lytte til hverandre i arbeid, der en blant annet må høre på andre sine ideer. Videre gikk vi kort gjennom dagen i forveien og informerte om at elevene må huske på at vi skal gjøre om, altså adaptere, fortellingen til bildebok. Det ble også gjennomgått at elevene «i går» begynte å planlegge bilde(ne) sine. De elevene som var klare til å skape, utforske og eksperimentere kunne sette i gang, ved å bruke tilgangen til de ulike materiellene, i utformingen av sine illustrasjoner. Flere av gruppene hadde bruk for mer planleggingstid og fikk derfor muligheten til det. Jeg åpnet også her opp for eventuelle spørsmål eller avklaringer. Dette er en klasse med gode rutiner på å rekke opp hånden og er aktive og engasjerte elever. Jeg opplevde at de fleste av elevene forstod oppgaven og hva de skulle begynne med eller hvor de skulle fortsette arbeidet. Jeg la frem alt av materiell framme ved kateteret, på gulvet, slik at de kunne komme fram, ved å kjenne på, se og finne ut av hvilke materiell de ville bruke i utfoldelsen. Rutiner med maling- og limpistolstasjoner ble også informert om og etablert, med tanke på organiseringen av et praktisk-estetisk læringsrom.

Etter all opprydning hadde jeg og læreren en avslutning med elevene i plenum. Læreren stilte noen åpne spørsmål til elevene, hvor de skulle svare på hva de likte med norsktimene denne dagen og hvorfor. Her ble det også snakket og delt om elevenes forståelse at dette var et prosjekt kun basert på norskfaget, og at det er en litterær tekst elevene har arbeidet med. På spørsmålet om elevene hadde glemt at dette var et prosjekt rett inn mot norskfaget, svarte elevene høyt i kor et “Nei!”.

4.2.3 Avslutning og etterarbeid

Jeg startet fredagen med å gå gjennom planen for dagen, og informerte om at elevene skulle avslutte og runde av prosjektet i løpet av disse skoletimene. Jeg og klassens lærer hadde evaluert dette på forhånd, med tanke på hvor langt elevene hadde kommet i det skapende arbeidet med illustrasjonen(e) sine. Ut ifra vår dialog, konkluderte vi sammen med å avslutte prosjektet denne fredagen.

Videre fikk elevene ca. 35 minutter på å avslutte og ferdigstille bildene sine. Det var veldig spennende å se om de rakk og fikk til å ferdigstille bildene til innleveringstiden, med tanke på tidsaspektet. Alle elevene kom godt i gang fra der de avsluttet sist. Det ble observert at de jobbet litt senere denne gangen, som om de hadde god tid. Elevene fikk mer stress og press på seg når det ble informert om at de kun hadde 15 minutter igjen til rådighet. Elevene kom i mål med bildene og fikk levert dem til tiden.

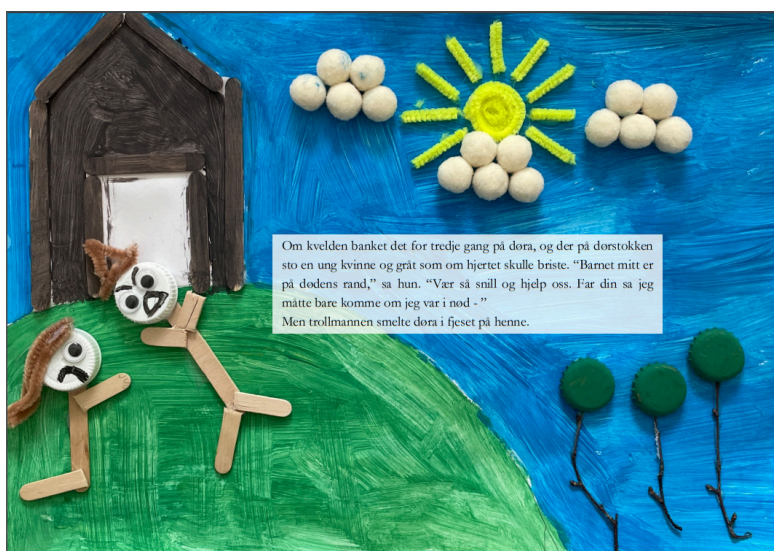
Etter at vi hadde ryddet klasserommet gikk vi over til en avslutning. I avslutningen ble det lagt opp til elevmedvirkning. Alle elevene fikk mulighet for å skrive 1-3 setninger om hva de hadde gjort og hvorfor de hadde gjort det sånn i det skapende og estetiske arbeidet. De fikk 3 ulike spørsmål som de skulle svare på og levere digitalt på Google Classroom til læreren, som videre ble sendt anonymt over til meg via mail. Videre gikk vi over til tre ulike avstemninger angående bildebokprosjektet, hvor elevene var medvirkende. Gruppene skulle få velge hvor de ville plassere sin brødtekst, altså sitt tekstutdrag, i bildeboken. De kunne velge om de ville plassere brødteksten på sitt eget bilde eller ved siden av på eget ark. Her fikk de litt tid på å komme fram til valget sitt sammen i gruppene. Elevgruppene valgte ulike løsninger, ut ifra hva de tenkte var best måte å plassere bilde og brødtekst på i den sammenhengende bildeboken. Nedenfor viser jeg til to grupper som illustrerer hvordan de har vært med å medvirke i den sammenhengende bildeboken sin helhet:



“Nå, gryte?” spurte trollmannen skjelvende idet sola sto opp.

Én gang til spydde gryta, men det var den ene toffelen han hadde slengt oppi den. Den fikk han lov å sette på messingfoten, og da de gikk sammen hjemover, var omsider lyden av hoppefoten dempet. Men fra den dagen hjalp trollmannen landsbyfolket, han som får hans for ham, for at gryta ikke skulle sparke av seg toffelen og gi seg til å hoppe på ny.

Bilde 2: Dette bildet er med å illustrere en av gruppene som valgte å plassere brødteksten på eget ark ved siden av sin egen illustrasjon (Rowling & Høverstad, 2008).



Om kvelden banket det for tredje gang på døra, og der på dørstokken sto en ung kvinne og gråt som om hjertet skulle bryte. “Barnet mitt er på dodens rand,” sa hun. “Vær så snill og hjelp oss. Far din sa jeg måtte bare komme om jeg var i nød -” Men trollmannen smelte døra i fjeset på henne.

Bilde 3: Dette bildet viser til en av gruppene som valgte å ha tekstutdraget sitt på selve illustrasjonen (Rowling & Høverstad, 2008).

Videre i avstemningen skulle elevene i fellesskap få velge mellom tre ulike skriftfonter når det kom til både tittelen på framsiden og brødteksten av bildeboken. Jeg valgte å gjøre dette, for som nevnt tidligere, ønsket jeg at de skulle få opplevelsen av et eierskap til hele bildeboken sin utforming. Skriftfonten “Castellar” vant når det kom til tittelen på bildeboken, og skriftfonten “Garamond” vant når det gjaldt brødteksten gjennom bildeboken.

Helt mot slutten av undervisningsopplegget leste jeg høyt fortellingen «*Trollmannen og hoppegryta*» en gang til. Denne gangen fikk hver gruppe komme fram og vise sine bilder underveis, samtidig som vi leste i fellesskap. Elevene fikk også mulighet til å kommentere sitt bilde i løpet av den felles lesningen, dersom de ønsket det.

Jeg ble overrasket over det skapende arbeidet de gjorde mot slutten av fredagen, i og med at de fikk mindre tid enn hva de hadde sett for seg. Generelt på gjennomføringen av undervisningsopplegget opplevde jeg at opplegget ble litt til underveis i prosessen, på en positiv måte, i samarbeid med klassens lærer.

4.2.4 Ferdigstillelse av bildeboken

Da jeg leverte bildeboken til klassen og læreren, fikk de mulighet for å bla i den og se hvordan den hadde blitt når deres illustrasjoner og brødtekst ble satt sammen. De virket fornøyde og kjente igjen bildene sine. Boken fikk gå på rundgang i klasserommet blant elevene, samtidig med at de fikk mulighet for å stille ulike spørsmål og blant annet svare på læreren sitt spørsmål om “*det var sånn de hadde sett for seg at boka ville se ut?*”. Noen trodde den ville se slik ut, mens andre var mer overrasket og kommenterte at de trodde den ville se ut slik de leverte den inn, at de tredimensjonale bildene som de innleverte ville være der. De hadde nok ikke sett for seg at en tredimensjonal bildebok ville gjøre det vanskelig å sette den sammen, med tanke på skjørheten i bildene. Når det kommer til selve bildene av elevenes illustrasjoner, som er tatt med ovenfra kameraperspektiv, uttrykte enkelte elever at de tredimensjonale detaljene ikke kom tydelig nok frem. De var med andre ord opptatt av det sanselige og taktile i bildene, som kommer lite fram i ferdigstillelsen av bildeboken.

4.3 Avgrensning av analysen

Analysen konsentrerer seg om den estetiske læringsprosessen elevene var i under det skapende arbeidet, refleksjonene som kom frem i intervjuet, i tillegg til elevresponsene. Jeg tar ikke for meg elevarbeidene, i og med at det ikke er relevant for min problemstilling og det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Oppgaven kommer derimot til å vise til utvalgte elevarbeid, som en form for dokumentasjon.

Den kvalitative analysen tar for seg en tematisk tilnærming, hvor data er sortert i mer overordnede kategorier eller temaer (Johannessen et. al, 2018, s. 295). Tematisk analyse handler om å se etter noen temaer i materialet, hvor det danner seg noen grupperinger med viktige fellestrekk. Kategorier omhandler derfor noen kategorier innenfor hvert tema (Johannessen et. al, 2018, s. 279). Denne analysemetoden er derfor valgt ut slik Johannessen (2018) skriver om, at dette er en fleksibel, enkel og grundig oppskrift å gå fram etter i et analysearbeid (s. 278).

I og med at jeg har et stort omfang av forskjellige typer datamateriale, ble derfor en tematisk tilnærming valgt i analysen. Analysen bunner ut i temaene *kreativitet, det estetiske læringsrommet og verdien av estetiske læreprosesser*, som deles inn i underkategoriene: engasjement, innlevelse, visualisering av konkrete detaljer, elevenes konsentrasjon rundt sluttproduktet, sansebasert læringsaktivitet, prosjektbasert undervisning, frihet og frustrasjon, elevmedvirkning og samarbeid.

Analysen av materialet forutsetter at jeg finner flere brudd og spenninger i oppgaven. For å gi et eksempel kan det handle om hvordan gjennomføringen ble utført og hva som blir gitt av refleksjoner og respons i ettertid av undervisningen. Analysen er sentrert rundt følgende forskningsspørsmål:

1. Kan jeg finne tegn på skaperglede, engasjement og utforskertrang hos elevene?
2. Hvordan opplevde læreren en slik estetisk tilnærming til litteraturundervisning?
3. Kan jeg finne noen eksempler fra situasjoner underveis i arbeidet som kan kobles til dybdelæring?

I analysen har jeg gjort en kombinasjon av empiri- og teoridrevne koder, som gjerne blir kalt for abduktiv analyse (Anker, 2020, s. 79). De empiridrevne kodene er: frihet og frustrasjon, innlevelse og visualisering av konkrete detaljer, elevenes konsentrasjon rundt sluttproduktet,

sansebasert læringsaktivitet og samarbeid. De teoridrevne kodene er: engasjement, elevmedvirkning, prosjektbasert undervisning og verdien i estetiske læringsprosesser. Med andre ord har analysen gått frem og tilbake mellom materialet og teorien, og dermed har kategoriene blitt til i en kombinasjon av empiri- og teoridrevne analyser.

Til slutt vil jeg si noe om datamaterialet mitt som jeg har brukt i analysen. I analysen har jeg en fast rekkefølge. Jeg har brukt feltnotatene, intervjuet og eventuelle elevkommentarer som en systematisk fremgang av analysen i resultatkapittelet.

4.3.1 Refleksjoner og tanker fra lærer

Jeg vil her gå inn på lærerens tanker og refleksjoner underveis i gjennomføringen av undervisningsopplegget, med utgangspunkt fra feltnotatene. Læreren ble blant annet overrasket over hvordan elevene jobbet med teksten. Veldig mange elever ble grepet av den litterære fortellingen, og var ivrige etter å fortelle mye, samt at de ble tvunget til å reflektere over det. Under utprøving av de to ulike teknikkene observerte læreren at elevene ble veldig opptatt av sluttproduktet.

5. Resultater

I dette kapittelet vil de viktigste funnene i datamaterialet bli presentert i følgende temaer, med tilhørende underkategorier: *kreativitet*, *det estetiske læringsrommet* og *verdien av estetiske læreprosesser*. Hensikten med inndelingen i de ulike temaene er å gi en ryddig og fullstendig oversikt over analysen av datamaterialet. Temaene jeg presenterer er analytiske kategorier, som vil si leting etter mønstre og kategorier som skiller seg ut, avhengig av hva som er interessant når det kommer til forskningsspørsmålene. Jeg har en fast rekkefølge når jeg går gjennom hvert tema. Først presenterer jeg mine egne feltobservasjoner fra feltnotat, deretter lærerobservasjoner eller refleksjoner fra intervju, og til slutt elevrespons fra tekster eller tilbakemeldinger fra feltobservasjonene. De elevresponsene som anses som relevante og aktuelle for oppgaven tas med. Kreativitet skal være med å presentere de sanselige og taktile prosessene. Det estetiske læringsrommet skal vise til hva som rører seg i et kollektivt og estetisk fellesskap. Verdien av estetiske læreprosesser viser til hvilken betydning det kan ha å si for undervisning, og er ikke inndelt i noen kategori og står derfor selvstendig i oppgaven. Innenfor kreativitet har jeg delt inn i kategoriene: engasjement, innlevelse, visualisering av konkrete detaljer, elevenes konsentrasjon rundt sluttproduktet, sansebasert læringsaktivitet og prosjektbasert undervisning. Videre i det estetiske læringsrommet har jeg delt inn i kategoriene: frihet og frustrasjon, elevmedvirkning og samarbeid. I dette resultatkapittelet vil jeg gå gjennom de ulike temaene og kategoriene av analysen, ved å prøve å svare på forskningsspørsmålene:

4. Kan jeg finne tegn på skaperglede, engasjement og utforskertrang hos elevene?
5. Hvordan opplevde læreren en slik estetisk tilnærming til litteraturundervisning?
6. Kan jeg finne noen eksempler fra situasjoner underveis i arbeidet som kan kobles til dybdelæring?

5.1 Kreativitet

I denne delen vil jeg gå inn på kategoriene om engasjement, innlevelse, visualisering av konkrete detaljer, elevenes konsentrasjon rundt sluttproduktet, sansebasert læringsaktivitet og prosjektbasert undervisning.

5.1.1 Engasjement

Feltnotater

Engasjementet som utviklet seg i klasserommet, og som er et av mine funn i analysen, vil jeg nå gå nærmere inn på. I selve læringsprosessen ut ifra mine feltnotater observerte jeg at elevene var veldig inne i, altså engasjert eller entusiastisk, i det skapende og estetiske arbeidet i møte med materiell og utforming av fortellingen, hvor de stadigvekk skapte nye ideer underveis i prosessen. Det at de var inne i det skapende og estetiske arbeidet, vil si mer konkret at de stilte nysgjerrige spørsmål til arbeidet, samt at de lekte og utfoldet seg med de ulike materielle i utformingen av sine illustrasjoner. Når elevene var så engasjerte i arbeidet, fikk jeg også den oppfatning om at de våget å løsrive seg mer og mer i prosessen. Dette engasjementet kan være med å forklare elevenes arbeid mot slutten, hvor de i ferdigstillelse av sine illustrasjoner til bildeboken, nærmest glemte tid og sted.

Intervju

Dette engasjementet var også noe læreren bemerket seg, over hvor grepet de ble av den litterære fortellingen fra start:

Lærer: Men, introduksjonen din og sånn, har jo også mye å si... med de her ulike rekvisittene, og man skjønner at "Oi, her er det noe spennende som skjer." ... alle var jo liksom fanget av fortellinga fra start.

Læreren gir i eksempelet uttrykk for at bruken av de ulike rekvisittene har noe å si for elevenes engasjement i møte med fortellingen. En mulig tolkning er at en slik invitasjon til fortellingen, ved bruk av rekvisitter og innlevende stemme, kan være med å bidra til engasjement blant elevene.

Lærer: Jeg var litt spent på om fortellinga i seg selv skulle være for barnslig på en måte... Men nei, den fenga nok den også... Med at det er en fantasy-fortelling er det så mange elementer som er veldig lett å fantasere om. Som gjør at det er lett å kunne være kreativ.

I dette eksempelet kommer det fram at læreren var spent på om fortellingen i seg selv skulle være for barnslig, samt at «Trollmannen og hoppegryta» er en fortelling med fantastiske elementer, som dermed kan åpne opp for noen muligheter til å kunne fantasere og som kan være med å gjøre det kreative lettere i det skapende arbeidet. Dette kan bety at læreren var overrasket over hvor engasjerte de fleste elevene ble av den felles høytlesningen i forhold til det estetiske arbeidet. I intervjusituasjonen understreker læreren engasjementet med:

Lærer: Alle har deltatt og kan si noe. Det så vi etterpå når de presenterte. Alle er inne i sitt bilde og har full forståelse for sin egen del av fortellinga og hva de har lagd.

Dette eksempelet viser hvordan engasjementet kommer fram i den estetiske læringsprosessen. Det kommer fram av læreren at elevene var oppslukt av sitt bilde. Dette kan tolkes i retning av at elevene var involvert og fordypet seg i den estetiske læreprosessen.

Lærer: Noen er engasjerte fra start til slutt og kunne holdt på i fem timer til. Men så er det andre som går forttere lei.

Her snakker læreren videre om elevene sitt engasjement, hvor noen elever var engasjerte fra start til slutt og kunne blitt ved i flere timer, mens andre elever gikk hurtigere lei i en slik kreativ og estetisk læringsprosess. Læreren reflekterer videre over dette i intervjuet, ved at det kan handle om at det er sterkere personligheter på noen av gruppene, som dermed tar mer styring, og at det blir de elevene som ikke tar like mye ansvar som går hurtigere lei. Dette kan tolkes i retning av at engasjementet vil være til stede i varierende grad, hvilket er normalt i hvor lenge elever klarer å arbeide konsentrert med en oppgave, ut ifra ulike faktorer som for eksempel fantasi og innlevelse, arbeidsmåte og gruppesammensetninger. Læreren setter også ord på at dette var en ny undervisningsmetode:

Lærer: På en måte tenker jeg at det var ganske nytt for meg... Så det at den

[bildeboken] skulle være i papirform var jo veldig nytt. Og at de skulle lage den helt selv, det var jo nytt.

I intervjusituasjonen kommer det fram at læreren har jobbet mye med forskjellige digitale verktøy, hvor elevene har fått lov til å utfolde seg. I og med at dette var en ny tilnæringsmåte for læreren, når det kom til det sanselige og taktile, kan en mulig tolkning være at en slik praktisk-estetisk tilnærming bidrar til et engasjement i det skapende arbeidet med litteratur.

Elevkommentarer

Elevenes engasjement kommer til uttrykk i elevresponsene. Elevkommentarene antyder et engasjement, hvor flere av elevene har svart nokså likt med *“Fordi det var veldig gøy å prøve noe nytt”* på spørsmålet om hvorfor de har valgt å gå fram slik de har gjort underveis i arbeidet.

Elevresponsen fra disse elevene illustrerer at dette var en ny arbeidsmåte, samt at det ligger et engasjement bak denne skapergleden. En mulig tolkning er at den åpne arbeidsmåten og valgfriheten i materiellene, kan ha vært med å forme et lekent engasjement i utforskingen og utformingene. Jeg viser til to illustrerende eksempler fra elevenes illustrasjoner:



Bilde 4: Elevenes engasjement uttrykkes her i illustrasjonen, i form av varierende bruk av materiell i den estetiske læreprosessen.

Bilde 4 viser til en gruppe som har vært engasjert gjennom hele arbeidet. På bildet ser vi at de har utnyttet bildeformatet godt. Dette har de gjort ved å plassere de ulike elementene på en måte som viser til en helhet og som forteller en historie. De har benyttet seg av materiell slik som ispinner, tregreiner, korker, ulldotter, piperenser, maling og lim. Neste illustrasjon viser til samme gruppe, som dermed har laget to illustrasjoner sammen om sin tekstdel:



Bilde 5: Denne illustrasjonen kan være med å vise hvordan de uttrykker skaperglede i utfoldelsen og eksperimenteringen.

Bilde 5 viser, slik som bilde 4, til en gruppe som var engasjert i å “slå seg løs” og prøve seg fram i læringsaktiviteten. Slik som læreren nevnte tidligere i oppgaven, kan dette være et eksempel på en av gruppene som kunne ha holdt på i flere timer. En mulig tolkning er at illustrasjonene viser til et engasjement, hvor de har fått mulighet til å utforske og

eksperimentere med ulik materiell og farge, ved å prøve seg fram i både komposisjon og proporsjon, altså størrelsesforholdet.

5.1.2 Innlevelse

Feltnotater

Videre vil jeg vise eksempler på elevenes innlevelse i det skapende arbeidet. En observasjon jeg gjorde meg var av elever som hadde disse uttalelsene, som handler eksplisitt om bearbeidelse og innlevelse av fortellingen:

Gruppe 1: Vi må kalle han for noe, han må ha et navn.

Gruppe 1 hadde fått med seg at hovedkarakteren ikke hadde et spesifikt navn, og ønsket derfor å gi han et navn. Dette er en fortelling uten spesifikke navn på karakterene. Med andre ord kan eksempelet si noe om elevenes innlevelse og utforskertrang i møte med fortellingen, og særlig det å tenke utenfor boksen i det skapende og utforskende arbeidet. Dette kan også være med å si noe om hvordan de lever seg inn i fortellingen og detaljene i den estetiske læringsprosessen.

Gruppe 3: Er det din gryte som hopper eller min?

Slik som uttalelsene viser, kan det indikere at elevene var godt inne i det skapende og utforskende arbeidet, samt at de her lever seg inn i fortellingen. Dette kan tolkes som at de jobber eksplisitt og implisitt med fortellingen. Eksempelene viser direkte til hvordan de spesifikt jobber med sin tekstdel av fortellingen. I det skapende arbeidet jobber de implisitt ved at elevene hele tiden utformer og skaper karakterer, miljø og stemning i sine bilder. Disse illustrasjonene viser sluttproduktet til gruppe 3, og hvordan de har løst sin oppgave:



Bilde 6: Denne illustrasjonen viser til en gruppe som var veldig inne i arbeidet, hvor fantasi og lek var en del av arbeidsprosessen.

Gruppen på bilde 6 brukte fantasi og lek i arbeidet. En av elevene sprang rundt med trollmannen, som hen hadde laget, i forsøket på å late og leke som om den flyr. Med andre ord kan det tyde på at eleven hadde innlevelse med i læringsaktiviteten.



Bilde 7: Dette bildet tilhører de elevene som lagde hver sin gryte og spurte *Er det din gryte som hopper eller min?* i utformingsarbeidet.

Bilde 7 skal være med å illustrere et kjøkken, med de to store grytene nederst til høyre i hjørnet.

Intervju

I intervjuet antyder læreren at kreative og estetiske undervisningsmetoder handler om det å kunne bruke sansene sine. Hen utdypet det med å fortelle om sin opplevelse om at innlevelse, følelse, etikk og estetikk henger sammen:

Lærer: Jeg tenker at det er en del av det estetiske, å kunne sette seg inn i en historie om hvordan mennesker har det, hva de tenker og hvorfor de gjorde som de gjorde.

Her antyder læreren med andre ord at evnen til innlevelse er viktig og står i forbindelse med det estetiske. En mulig tolkning er at det sanselige og taktile i en slik estetisk tilnærming, kan ha noe å si for hvordan man beveger seg inn i og gjengir en fortelling, budskap og temaer. I intervjuet forteller læreren blant annet om den ene eleven:

Lærer: Han ene fortalte jo at han valgte å lage en gryte allerede når han hørte at du fortalte fortellingen, for han syntes at gryta var så spennende, så at gryta liksom var levende. Så da begynte han å se for seg ting.

Dette kan være med å illustrere en elev som har lett for å skape seg indre bilder og fantasere, og dermed er god på å leve seg inn i noe av fortellingens atmosfære. Samlet sett tyder dette på at fortellingen “*Trollmannen og hoppegryta*” kan være et eksempel på litteratur, som kan være med å bidra til elevenes innlevelse i et slikt estetisk og skapende arbeid. I motsetning til dette, blir det i intervjuet beskrevet om en av elevene som ikke klarte i like stor grad å leve seg inn i fortellingen:

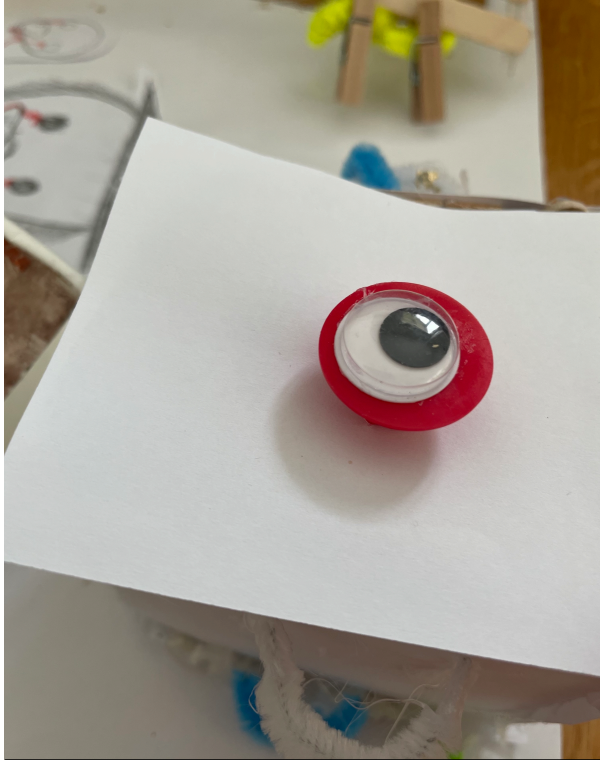
Lærer: For jeg tror ikke han skjønnte helt hva vi mente med en flyvende gryte. Og det sa han gutten også, at han liksom så det ikke helt for seg. Men nå så han det jo veldig for seg da, når hun her som hadde denne tanken i hodet, hadde fått lage denne flyvende gryta da. Så det måtte jeg jo si til de, at det er jo ikke alltid så lett å skjønne helt hva de andre mener. For man ser det jo bare veldig for seg, inne i sitt eget hode.

Som dette eksempelet viser fra intervjuet, kan dette samlet sett tyde på at det er viktig å ikke ta det som en selvfølge, som lærer, at alle elevene får til å leve seg inn i og lage seg sine egne indre bilder i arbeid med slik litteratur. Dette sier også noe om at alle ser for seg forskjellige bilder og ideer til hvordan man kan gå fram i et slikt bildebokprosjekt. Dette kan bety at for noen elever ble det litt hurtige overganger, hvor de hadde mer bruk for å sette seg inn i fortellingen på egenhånd.

Elevkommentarer

Jeg vil nå vise til et eksempel fra elevresponsene, når det kommer til innlevelse i den estetiske læringsprosessen:

Elev 4: Jeg lagde en gryte av ispinner. Jeg satt på en piperenser for å skape magi til bildet. Jeg satt på falske øyne for å prøve å få gryta til å se levende ut. Et øye var oppi gryta og et øye var nedi.



Bilde 8: Dette bildet viser til eleven som ønsket å få inn noen levende og magiske elementer inn i gryten sin.

Eleven skriver om sine valg i utformingen, hvor det kommer tydelig fram at det er ønskelig å få fram noen magiske og levende elementer, ved å bruke falske øyne som virkemidler. Dette kan være med å antyde elevens evne til å skape seg noen indre bilder på forhånd, som dermed bidrar til ønsket om å få fram noe spesifikt i bildeboken.

5.1.3 Visualisering av konkrete detaljer

Feltnotater

Videre vil jeg gå inn på funnet om detaljer elevene var særlig opptatt av i det skapende arbeidet. Med detaljer menes hvordan de enkelte elementene blir visualisert i illustrasjonene. I fra mine feltnotater observerte jeg at elevene var opphengt i de konkrete detaljene fra fortellingen og helt ned til det lille utsnittet av sin illustrasjon. Et godt eksempel på slike detaljer er gruppe 6 (se bilde 12) som planlegger og diskuterer helt ned til hver minste detalj hvordan de vil at trollmannen skal se ut.

Intervju

I intervjuet beskriver læreren en observasjon av en elev som bemerket seg veldig hvordan visualiseringen skulle se ut av et konkret element, nemlig en “balsam” i gruppens tekstdel:

Lærer: ...det beste eksempelet er vel bare det med han ene, med. Som merket seg veldig med en balsam. Hvordan jeg leste fortellingen var ikke det noe. En balsam i en gryte. Jeg tenkte bare at du må få med deg dette med den her gryta... Mens han var så opptatt av detaljene. Det forsto jeg, det jeg lærte av det, var at det ble et veldig fint bilde. Nettopp fordi han var opptatt av detaljene i fortellingen. Når man er voksen er man mer opptatt av at de skal forstå fortellingen. Det lærte jeg ganske fort av at detaljene er med på å gjøre at det blir et fint bilde.

Læreren ser at detaljen, med “balsam”, har noe å si for fortellingen og særlig framtoningen i elevenes illustrasjon. “Balsam” i fortellingen er beskrevet om et innhold som ble blandet sammen av trollmannen, slik at han kunne lege mennesker med sine plager. Med andre ord kan dette si noe om hvilken forskjell det sanselige kan utgjøre i illustrasjoner som forteller en konkret historie. Under viser jeg til hvordan denne “balsamen” kom til uttrykk i selve bildet til denne gruppen, ved bruk av gullflak:



Bilde 9: Nederst til venstre på dette bildet vises det hvordan denne "balsamen" kommer frem i bildefremstillingen.

Samlet sett kan dette eksempelet tyde på at enkeltdelene i en illustrasjon, kan ha noe å si for det visuelle og fortellingen som skal formidles i møte med både bilde og tekst i den sammenhengende bildeboken. Læreren er her, som nevnt tidligere, opptatt av at eleven skal forstå helheten av fortellingen. Slike detaljer som eleven får med seg, kan være med å utgjøre en endring i måten en som leser vil tolke og lese bildet på.

5.1.4 Elevenes konsentrasjon rundt sluttproduktet

Feltnotater

I dette delkapittelet skal jeg se på hvordan elevene reagerte på undervisningsopplegget med tanke på deres konsentrasjon rundt sluttproduktet. Med dette mener jeg at elevene var kontinuerlig konsentrert rundt helheten i visualiseringen. Dette vil jeg utdype med at elevene er særlig opptatt av at bildet skal være konkret og mindre abstrakt. Under utprøvingen av de to teknikkene, “Avtrykk” og “bakside-av-pensel”, opplevde jeg i observasjonen av elevene at dette var en ny arbeidsmetode. Dette kan være en medvirkende faktor til at elevene var opptatt av at det skulle være konkret og det de ser på som estetisk fint. En mulig tolkning kan være at de er vant til å følge noe fastere form for rammer og en mer kronologisk rekkefølge i ulike arbeidsoppgaver og aktiviteter. Hensikten med undervisningsopplegget var i første omgang å tilrettelegge for at de her kan utfolde seg slik de vil og at det de lager nødvendigvis ikke skal ha en konkret mening.

Intervju

I intervjuet kommenterer læreren elevenes oppmerksomhet rundt det ferdige produktet:

Lærer: Det var jo i forhold til at du først fortalte fortellinga, og så fikk de to teknikker som de skulle liksom prøve seg på, i forhold til maling... Og så forstod de liksom ikke helt denne overgangen med... dette bruddet da med at nå skal de øve teknikk. De hadde skjønt at de skal lage en bildebok. Og så ble de så opptatt av... De er ikke vant til det der at vi bare skal øve oss... At de ville egentlig ha et ferdig produkt, når de egentlig kun skulle øve på teknikk... Og han ene som bare skulle ha denne bakside-av-pensel teknikken... De andre sitter og trykker for å prøve det ut. Og han begynner å tegne strekmann, fordi han ser jo for seg et mer bilde. Og ja, veldig opptatt av det ferdige produktet.

Læreren viser til at de ikke er så vant til å utfolde og øve seg på veien til det ferdige produktet, og dermed henger seg opp i sluttresultatet. Det trekker i retning av at elevene ikke er så vant til å arbeide utforskende på denne måten i norskfaget.

5.1.5 Sansebasert læringsaktivitet

Feltnotater

Videre vil jeg presentere mine funn når det kommer til sansebasert læring i analysen. For å gi et eksempel hva angår en sansebasert læringsform, når det kommer til møtet med utfordringer, gikk elevene etter hvert tom for ispinner, et materiell, i det skapende arbeidet. De fikk dermed valget om å høre med de andre gruppene eller finne en annen måte å løse det på, ved for eksempel å bruke et annet materiell. Dette kan tolkes i retning av at i møte med problemer, må de søke nye løsninger, som kan være med å bidra til et økende læringsutbytte.

Intervju

I intervjuet kommer vi innom hvilket læringspotensial slike sansebaserte læringsaktiviteter kan ha for elevene:

Lærer: Vi er tomme for ispinner, hva gjør vi nå. Se det er jo veldig konkret da. Oi, jeg har glemt chromebooken hjemme. Jeg skulle gjort norskleksa, men kan jeg kanskje ta et ark?... Men det er jo absolutt det [som det handler om]. Det med å kunne løse problemer og se andre muligheter. Og når de da får litt sånn ukjente materialer, at de dårlige [materialene] kan brukes på andre måter... Hva gjør du nå? Da må du bruke noe annet. Men jeg tenker jo litt sånn at i det store bildet så har det en overføringsverdi til noe mye større da.

Dette kan bli forstått som at ukjente situasjoner i møte med den sanselige omverden, altså læringsaktiviteter, kan være en god forutsetning for elevene å lære om evnen til å løse problemer. I tillegg kan det tolkes som at slike praktiske læringsaktiviteter har en større overføringsverdi, slik som læreren nevner. Et eksempel på en slik overføringsverdi kan være når en møter på utfordringer senere i livet og hvordan man velger å håndtere og løse dem.

5.1.6 Prosjektbasert undervisning

Feltnotater

Videre vil jeg presentere resultatene om prosjektbasert undervisning. I observasjonene er det en av elevene som i klassesamtalen svarer på spørsmålet om hvordan de har opplevd undervisningsopplegget så langt i prosessen. Eleven svarer at “*Det var deilig å få kombinere kunst og håndverk og norsk*”. Dette kan trekkes i retning av at elevene opplevde det som nytt og spennende å få gjennomføre et prosjekt i norskfaget, med innslag fra det de kjenner som kunst og håndverk.

Intervju

I samtalen med læreren i intervjusituasjonen berørte vi temaet om tverrfaglighet, som kan kobles til prosjektbasert undervisning. Læreren anerkjenner at det kan være en faktor at hen er rimelig nyutdannet og fersk i arbeidslivet. Læreren har tross det et stort ønske og lyst til å arbeide enda mer tverrfaglig, og uttrykker selv at det er veldig spennende og gøy å jobbe med tverrfaglige prosjekt:

Lærer: Jeg har lyst til å jobbe enda mer tverrfaglig, og det ser man jo. Det er jo en del av læreplanen også... Men man er jo litt avhengig av å få sånn input. Sånn som dette. Og tørre å tenke det. Og huske det i en veldig travel hverdag. Det går jo fort. Men jeg synes det er veldig gøy å jobbe prosjektbasert og tverrfaglig. Man blir jo inspirert og skulle gjøre mye mer av det.

Samlet sett kan dette tyde på at læreren har et indre ønske om å jobbe enda mer prosjektbasert og gjerne med tverrfaglighet mellom ulike skolefag. Dette blir forstått som at det finnes mange muligheter på tvers av fag, for å kunne tilrettelegge for en variert norskundervisning. I intervjusituasjonen stiller læreren seg også kritisk til elevenes læringsutbytte, når det kommer til praktiske og prosjektbaserte læringsaktiviteter rettet mot litteraturundervisning:

Lærer: Hvis jeg skal være kritisk, så er det litt mer sånn at de kunne kanskje spurt enda mer om fortellinga. Hva mente de egentlig her? Tatt mer dypdykk i fortellinga og satt mer spørsmålstegn. Hva mente de med han? Hvorfor gjorde han sånn? Men det kan være også fordi de bare forstod det liksom.

Dette kan tolkes i retning av at lærer hadde en form for forventning om at elevene kunne gått mer inn i fortellingen, når det kommer til nysgjerrighet og leseforståelse.

Lærer: Det hadde kanskje vært en spennende ting å utforske mer for vår del. I en sånn tekst, spørsmål i slutten. Om de skulle ha gjenfortelle noe. Men det er kanskje ikke det som er det viktige heller. At de skal ha den fortellingen så under huden, eller at de må kunne gjenfortelle. Det var kanskje ikke det som var målet.

Læreren reflekterer tross selvkritikk, at det kunne vært spennende å se om elevene kunne ha gjenfortalt noe av den litterære teksten, for å se hvilken forståelse de har av teksten og helheten av den, ved å blant annet stille spørsmål. Dette trekker i retning av at læreren her snakker om den utforskende samtalen, hvor elevene får rom for å undre seg og være nysgjerrig. En slik retning kan tyde på at læreren vektlegger den utforskende litteratursamtalen høyt i egen undervisningspraksis, og antyder at det en sentral del av litteraturundervisningen.

5.2. Det estetiske læringsrommet

I denne delen om det estetiske læringsrommet vil jeg gå gjennom kategoriene: frihet og frustrasjon, elevmedvirkning og samarbeid.

5.2.1 Frihet og frustrasjon

Feltnotater

Jeg vil nå presentere mine funn når det kommer til rammer og det at elevene trenger bekreftelse. I løpet av undervisningsuken noterte jeg flere eksempler på at elevene hadde mange spørsmål og tanker om prosjektet og den praktiske gjennomføringen. Ut fra de rammer som ble gitt, ble det observert at elevene tenker utenfor disse og gjerne ser etter andre muligheter i det eksperimenterende og utforskende arbeidet. Et eksempel kan være at elevene spør om de kan få låne en farge fra en annen gruppe, samt at de trenger bekreftelse på at dette er lov. I elevenes utforming av illustrasjonene opplevde jeg at de kom og spurte om deres egen arbeidsmetode var den “riktige” måte å gå fram på. Dette kan være med å vise at elevene trenger noe form for bekreftelse i skolearbeidet. I tillegg kan det si noe om at elevene er usikre på oppgaven, og har ikke forståelse for at det er rom for flere mulige løsninger i denne utforskende læreprosessen. Dette kan tyde på at elevene ikke er vant til løsere rammer, og til vanlig bruker læreren kanskje mer lærerstyrte aktiviteter.

I og med at planleggingen av en slik estetisk læringsprosess handlet om å åpne opp for valgfrihet innenfor noen definerte rammer, slik at elevene får oppleve frihet, altså autonomi, til å skape, utforske og eksperimentere, kan det forekomme noen spenninger. En observasjon som innebærer en slik spenning, er at noen av elevene er usikre på hvordan og hva de skal gå i gang med i oppgaveløsningen. Det kan tolkes som at de ikke helt vet hvordan de skal ta fatt i materiellet og hva de konkret skal “gjøre” i prosessen. Dette kan forstås som at de strever mer med å tenke innenfor gitte rammer. En motsetning til dette er en elev som utforsket og eksperimenterte seg fram til flotte farger i fargeblanding av maling. Inntrykket jeg fikk var at eleven ikke hadde noe særlig kunnskap om hvordan man blander seg fram til disse fargene, men “slo seg løs” og prøvde seg fram. Dette kan forstås som at for noen elever er det mer utfordrende med så stor frihet i arbeidet, samt at for andre elever åpner dette opp for å kunne utfolde seg og leke seg fram uavhengig av hva læreren tenker. En annen observasjon, er et

samlet utsagn sagt i plenum av elevene, som ga uttrykk for at det var deilig å få kunne være kreativ og at det var så fritt og ingen regler, samt at det var deilig at en kunne gå rundt i klasserommet og prate med de andre gruppene og få eller dele ideer.

Intervju

Læreren bekrefter dette med at elevene opplevde prosjektet som fritt og med få eller ingen regler i intervjuet:

Lærer: Men man så jo at, og det var det vi fikk tilbakemeldinger på fra elevene, at det var det de syntes var gøy. At det var så fritt, og at de kunne være med og bestemme.

Med andre ord kan det oppfattes som at ut ifra de rammene de bli gitt, opplevde de den estetiske læringsprosessen som et kreativt og åpent rom. Elevene er selvfølgelig begrenset i forhold til valgmulighetene, når det kommer til tekstdel og materiell. Tross det var inntrykket at de opplevde læringsrommet som ganske fritt, med mange valgmuligheter og mindre lærerstyrt enn de var vant til. Jeg vil her vise til et eksempel på et av illustrasjonene som kan si noe om opplevelsen av frihet til å bestemme i det skapende arbeidet:



Bilde 10: Denne illustrasjonen viser til en gruppe som i arbeidet uttrykket at det var mange valgmuligheter i læringsaktiviteten.

Denne gruppen arbeidet selvstendig, ved at de blant annet “slo seg løs” og eksperimenterte mye selv i arbeidet uten særlig støtte eller veiledning fra lærer. Dette kan trekkes i retning av at de opplevde denne form for læringsaktivitet som mer elevstyrt. Det viser også til en gruppe som hadde en anerkjennende og oppfattende holdning til at dette var en utforskende arbeidsform. I intervjusituasjonen uttaler læreren seg om undervisningsopplegget som inspirerende når det kommer til mulighetene:

Lærer: Jeg erfarte jo nå at man trengte å ha ganske få rammer, og lite rammer.

I denne uttalelsen uttrykker læreren en oppfattelse om at man i en undervisningsform gjerne kan åpne opp for mer løse rammer. En mulig tolkning kan være at læreren nå så andre muligheter innenfor sin egen undervisningspraksis.

Lærer: Det som var gøy å erfare er at jeg tror det er fordi det er så fritt. At alle får lov til å komme med ideer. Og så opplever de at de voksne er så åpne. Til alle sine ideer. Det er ingen rammer. De kan gjøre det akkurat på den måten de vil.

Læreren utdyper at prosjektet inspirerte til å bruke estetiske arbeidsmåter enda mer i egen undervisning:

Lærer: Så det der med å tørre å gå utenfor rammer og slippe litt kontrollen, og tenke at det er en verdi i det estetiske og det de produserer. Der har jeg nok mye å lære. Og tørre å tenke at det har en verdi det også.

Læreren anerkjenner at hen har mye å lære angående temaet om estetiske læringsprosesser i eget klasserom. Dette kan forstås som at læreren opplever det å hoppe ut i utforskende og estetiske læringsprosesser som risikofyllt med elever. Som nevnt i eksempelet, erfarte læreren i egen observasjon av undervisningen, at man som lærer kan lage noen rammer som åpner opp for elevenes valgfrihet. Læreren reflekterte videre i intervjuet over de rammene man som lærer ofte setter for elevene. Hen utdyper dette ved å si at det hadde vært interessant å åpne opp valgmulighetene enda mer i egen undervisningen. Elevene får dermed muligheten og elevmedvirkning til å bestemme hvordan de ønsker å gå fram, når det kommer til for eksempel hvilket medium de ønsker å bruke. For eksempel en veggavis eller podkast.

Læreren utdyper det med å si at man som lærer er litt redd for å gi elevene et stort omfang av frihet:

Lærer: Jeg tror man er litt redd for å slippe de ... Ja, slippe de løst, liksom.

En mulig tolkning kan være at læreren ikke er vant til å slippe elevene løs. Dette kan si noe om lærerens ordinære praksis, samt hvilke tradisjoner det er innenfor norskfaget. Dette kan bety at norskfaget er mer teoretisk forankret, og har nok derfor mindre av slike praktiske tilnærminger, når det for eksempel kommer til maling og liming. Videre i intervjuet prater vi om at elevene trenger bekreftelse fordi de er mer vant til lærerstyrte aktiviteter med lite rom for “kaos” og utprøving. I og med at dette kan forstås som at elevene er mer fortrolig med en lærersentrert undervisning, kan dette være en årsak til at elevene trenger mer støtte og veiledning fra læreren. Dette kan også være med å si noe om elevenes selvstendighet og evnen til å stole på seg selv samt at det også bør være rom for å feile i de ulike læringsaktivitetene:

Lærer: ... de trenger den bekreftelsen fra en voksen, fra en lærer, i stedet for å bare stole på at det er greit det de gjør... de er ikke vant til å få så frie tøyler.

Her bekrefter læreren at elevene ikke er vant med slike elevsentrerte undervisningsformer som åpner opp for slik valgfrihet i norskfaget. Samtidig kommenterer læreren videre at i løpet av prosjektet trengte elevene denne bekreftelsen mindre og mindre, ved at de utfoldet seg slik de så for seg og hadde lyst til:

Lærer: De utfolda seg jo akkurat sånn som de ville. Det var jo veldig gøy å se at de stolte på at det var... Ja, de kunne gjøre det på akkurat den måten de ville, ønsket.

Læreren synes det var interessant og gøy å se at de stolte på seg selv og sine valg i den utforskende og eksperimenterende prosessen. En mulig tolkning kan være at når de opplever lærerne som åpne i det skapende arbeidet, viser de en stolthet i at de kan få utfolde seg fritt.

5.2.2 Elevmedvirkning

Feltnotater

I denne delen presenterer jeg elevmedvirkningen, og eierskapet som følger med, som et av mine funn i analysen. Elevene ga uttrykk for stolthet og glede ved at de fikk muligheten for å medvirke i bildeboken sin utforming og helhet, når det kommer til skriftfont og plassering av tekst. Et illustrerende eksempel er ved leveringen av den sammenhengende bildeboken, hvor elevene reagerte på at bildene så annerledes ut enn hva de hadde sett for seg. De som reagerte på at bildene så annerledes ut, ble overrasket over at den ikke var i 3D, slik de hadde tenkt den skulle være. Dette kan være med å si noe om elevenes eierskap og stolthet til de ulike produktene og elementene de har lagd ved bruk av det sanselige og taktile. Det kan være en medbringende faktor til at elevene dermed uttrykker skuffelse over at det ferdige produktet oppleves som “flatere” enn det de hadde sett for seg. Dette kan tolkes i retning av at de opplever noe form for eierskap til bildeboken og ikke minst sine egne illustrasjoner, i forhold det skapende arbeidet. Dette eksempelet viser nok også at elevene var lite forberedt på hvordan den sammenhengende bildeboken visuelt ville se ut. I slutten av undervisningsopplegget kommer eierskap også fram i mine observasjoner, særlig når vi hadde høytlesning av fortellingen «*Trollmannen og hoppegryta*» i plenum. Elevene var engasjerte og involverte seg ved å peke og vise de andre gruppene sitt arbeid med de ulike illustrasjonene. Dette kan tolkes i retning av at her ligger det noe form for elevmedvirkning, og ikke minst eierskap hos elevene.

Intervju

I intervjuet kom vi innom temaet om elevmedvirkning:

Lærer: Og jeg tror at de har følt veldig på at de har... hatt skikkelig elevmedvirkning i dette.

Læreren uttrykker her sin opplevelse av at elevene virkelig har fått vært med å medvirke i bildeboken sin utforming og helhet. Dette kan også si noe om at de opplever å ha blitt tatt med og hørt på i de ulike avgjørelsene når det kommer til bildeboken sitt utseende og sammensetning.

Lærer: Det at eleven får lov til å være kreativ, også i tankene sine. Ikke bare visuelt og med håndarbeid og sånn. Jeg tenker at det også er en del av det estetiske. At de får være med og bestemme da, og elevmedvirkning.

Læreren bekrefter her mine observasjoner, ved at en opplever elevene som stolte med tanke på eierskapet de har fått til sine illustrasjoner:

Lærer: Fordi det som slår meg når de står foran der og skal holde frem disse tegningene eller bildene, at vanvittig stolte, liksom.

Disse eksemplene fra intervjusituasjonen viser hvordan elevmedvirkning og eierskap kommer fram på forskjellige måter i opplegget. Dette kan forstås som, at hvis man som lærer gir elevene rom for å medvirke i det skapende arbeidet, så kan det være med å bidra til en opplevelse av et eierskap. Samtidig kan det også ha motsatt effekt, som nevnt tidligere, at de har gjort seg noen forventninger om sluttproduktet i elevmedvirkningen, som senere kan begi seg for å være en type skuffelse over det ferdige resultatet.

5.2.3 Samarbeid

Feltnotater

I analysen kommer samarbeid tydelig frem som et viktig funn. I feltnotatene noterte jeg at de fleste elevene eksperimenterte og utfoldet seg i teknikkut prøvingen og delte raust med hverandre av utstyr og materiell. Mange av elevene samarbeidet godt sammen, og var som nevnt tidligere opptatt av de ulike detaljene i fellesskap. Det blir illustrert med at elevene har mange ideer, snakker og planlegger godt sammen. Noen av gruppene valgte å lage hver sin del av bildet, slik at de etter hvert kunne samarbeide om å sette det helhetlige bildet sammen. I en av gruppene ble det bemerket at de slet litt mer med å leve seg inn i fortellingen, i tillegg til at det her var mer utfordrende å samarbeide sammen som gruppe. Bildet viser til den ferdige illustrasjonen gruppen kom fram til:



Bilde 11: Denne illustrasjonen viser til hvordan gruppen har satt sammen de ulike delene de har jobbet individuelt med, til et helhetlig bilde.

Bilde 11 kan være et eksempel på at man tross utfordring med å samarbeide og fantasere, allikevel kan komme frem til et helhetlig bilde. På bildet ser vi tydelig trollmannen og gryten som hopper ned trappene.

Andre grupper, særlig en av gruppene, diskuterte og snakket sammen om hvordan de skulle få plass til de ulike elementene, altså bildekomposisjonen, med tanke på «huset» og «gryten», i og med at gryten deres var ganske stor i proporsjonene. Denne illustrasjonen viser til denne gruppen sitt sluttprodukt:



Bilde 12: Dette bildet viser til at gruppen har fått til å plassere elementene (huset, solen og gryten) på en måte som gir et helhetsuttrykk i bildet.

Slik som nevnt i bildeteksten, oppfatter jeg at denne gruppen har løst problemet på en god måte, hvor de har fått plass til de ulike elementene på et naturlig vis. Inntrykket mitt er at de har gjennomført samarbeidet og valgene godt, samt at de får til å fortelle sin tekstdel på en hensiktsmessig og tydelig måte.

En annen observasjon er et utsagn fra en av elevene, i en av klassesamtalene i plenum som sier at de ikke er så gode på å samarbeide, og at det var deilig å få gjøre det. Dette kan tolkes i retning av at elevene opplevde dette som en god oppgave, erfaring eller opplevelse til å utvikle sine samarbeidsevner i møte med litterære tekster.

Intervju

I intervjuet forteller læreren sine erfaringer med klassen sitt samarbeid ellers i skolehverdagen:

Lærer: Det er jo en elevgruppe som samarbeider veldig bra. Til vanlig. Så jeg synes at 80% kommer godt i gang. Og samarbeider bra fra start til slutt. Og så er det noen som trenger litt hjelp. Det kan være gruppesammensetning, dagsform og mye sånn. Men får egentlig inntrykk av at de aller fleste klarer å samarbeide bra og at alle deltar.

Dette viser til at i utgangspunktet er dette en elevgruppe som samarbeider godt sammen, selv om ikke alle elevene opplever det kontinuerlig. En mulig tolkning er at det kan handle mye om gruppesammensetninger og arbeidsoppgaver elevene blir tildelt og fordeler seg i gruppene.

Elevkomentarer

I elevresponsene kommer det fram ulike perspektiver og syn på hvordan de opplevde samarbeidet gjennom dette undervisningsopplegget og den estetiske læringsprosessen mot en felles bildebok. I elevresponsene svarer de på spørsmålet om hvordan de synes det var å samarbeide med andre, og her vil jeg vise til flere eksempler:

Elev 2: Det var veldig gøy og se hvordan alle tenkte, men jeg liker det bedre og jobbe alene.

Elev 3: Jeg synes det var bra, men litt slitsomt innimellom, men selvfølgelig var det gøy siden vi kunne snakke mye sammen og være kreative sammen.

Elev 4: Det var bra, fordi alle bidro. Alle hadde ideer. Alle fikk bestemme litt hver. Jeg synes ikke det var vanskelig å samarbeide med gruppa mi.

Elev 5: Det var litt irriterende og jobbe med alle andre på samtidig.

Elev 6: Det var gøy og samarbeide med andre fordi vi kunne bestemme selv hva vi skulle gjøre.

Elev 7: Litt rart å kjedelig får noen gikk ikke med på ideene mine.

Elev 18: Jeg synes det var veldig gøy å samarbeide med andre, fordi da ble det litt mer utfordrende å finne ut av hva man ville ha.

Elev 11: Det var veldig gøy, men det er best å gjøre det alene, synes jeg.

Kort oppsummert kommer det tydelig frem motsetninger her som angir en spenning. Spenningen mellom det å ha kontroll på egen prosess eller eget produkt og det å glede seg over det sosiale og opplevelsen av frihet i en mer løsere arbeidsform. Det er interessant å se at noen elever synes det er lettere å jobbe alene og opplever samarbeid som mer slitsomt i lengden. Slik som elev atten, som evnet å se utfordringene som kommer ved et samarbeid som noe positivt. En mulig tolkning av elevenes samarbeid kan være, slik som det har kommet frem tidligere i kapitlet, at dette er en ny form for arbeidsmetode, det å jobbe med estetiske læringsprosesser i litteraturundervisning.

5.3 Verdien av estetiske læreprosesser

Feltnotater

Videre vil jeg nå gå mot en avslutning på mine funn, hvor jeg ser på verdien av estetiske læreprosesser. Ved levering av den sammenhengende bildeboken var elevene opptatt av det sanselige og taktile i bildene, som kommer lite fram i selve sluttproduktet. Dette kom til uttrykk ved at elevene uttalte seg om at de konkrete detaljene i illustrasjonene ikke kom tydelig nok frem i bildeboken. En mulig tolkning kan være at bildeperspektivet, som var tatt ovenfra, er med å hindre og dermed skjuler disse detaljene elevene uttaler seg om. Dette kan tolkes i retning av at for elevene har den skapende og estetiske læringsprosessen en verdi i seg selv, ved at det sanselige og taktile har en overordnet betydning, og dermed får produktet en annen form for verdi.

Intervju

Verdien av estetiske læringsprosesser og lærerens refleksjoner rundt temaet, kom tydelig fram i intervjuet:

Lærer: Jeg synes det har en veldig verdi. Og jeg tenker også litt mer og mer, bare med... Det er litt klisjé å si, men det her med skjerm og skjermbruk, jeg tenker det har en veldig verdi å kunne bruke hender, å skape noe, å være kreativ og bruke sansene sine.

Læreren reflekterer over at det å skape med hendene, ved aktivisering av de ulike sansene kan være med å gi en annen form for overføringsverdi i klasserommet og til det hverdagslige livet.

Eksempler på slike verdier for å nevne noen, kan handle om hvordan det er å samarbeide med andre, gleden over å skape noe helt eget, valgfrihet og nysgjerrighet. Det skiller seg fra det å utfolde seg og å være kreativ ved bruk av digitale verktøy, hvor man sitter foran en skjerm. Begge arbeidsmåter kan kobles opp mot kreative arbeidsmetoder, hvor elevene får muligheten til å utforske og eksperimentere seg fram med ulike verktøy, samt at i det kan det ligge et betydningsfullt potensiale i estetiske og praktiske læreprosesser.

5.4 Oppsummering av resultater

I denne delen ønsker jeg å oppsummere resultatene av analysen som jeg har gjennomgått i delkapitlene ovenfor, hvor jeg sier noe om hovedinnholdet i mitt datamateriale ut ifra min analyse. Hovedinnholdet i analysen som jeg anser som det viktigste i datamaterialet, dreier seg om elevene i det skapende arbeidet, samarbeidet mellom dem i gruppene og det å være i en materiell-kollektiv praksis, samt læringen og verdien av en slik estetisk tilnærming til litteraturundervisning i norskfaget. Jeg har forsøkt å svare på de tre forskningsspørsmålene: 1) Kan jeg finne tegn på skaperglede, engasjement og utforskertrang hos elevene? 2) Hvordan opplevde læreren en slik estetisk tilnærming til litteraturundervisning? 3) Kan jeg finne noen eksempler fra situasjoner underveis i arbeidet som kan kobles til dybdelæring? Temaene i analysen representerer det jeg mener er hovedtendenser eller mønstre i datamaterialet. Dette har jeg gjort ved å presentere, deretter vise til eksempler, hvor jeg til slutt har formulert mine tolkninger.

Funnene i analysen kan si noe om at en kreativ og estetisk tilnærming i et praktisk og skapende rom kan være med å utvikle et engasjement blant elevene. De viser også at møtet med litteratur og adaptasjonsoppgaven fra en litterær tekst til en bildebok, kan være med å bidra til innlevelse, elevenes konsentrasjon rundt sluttproduktet og eierskapet overfor det ferdige produktet. I det viser funnene også til at elever i dag gjerne har mange faste rammer og rutiner i hvordan de skal gå fram i ulike oppgaver. Usikkerheten elevene ga uttrykk for underveis i prosessen, kan forstås som et tegn på at det er uvant for dem med så liten grad av instruksjon og den formen for løsere organisering i klasserommet. Denne usikkerheten var også noe læreren uttrykte i intervjusituasjonen. Analysen viser også at det kan forekomme motsetninger, og at det ikke er alle elever som har utviklet like god evne til å kunne fantasere, skape indre bilder og leve seg inn i en skapende prosess. For øvrig kan det også se ut til at samarbeidet i gruppene fungerte som en form for støtte og hjelp til de av disse elevene som

strevde mer med å danne seg sin egen fantasiverden. Utover dette, viser analysen også etter min forståelse at en estetisk tilnærming kan være med å understøtte sammenhengen mellom dybdelæring og problemløsning i norskfaget. Denne understøttelsen dreier seg om elevenes engasjement ved å se meningen med tekstarbeidet og at de samtaler og samarbeider om oppgaven. Elevmedvirkning sier noe om opplevelsen av eierskapet blant elevene, samt kan ha noe å si for læringsutbyttet og mestringsfølelsen. Resultatene av analysen som sier noe om samarbeid tyder på at møtet med samarbeidslæring i en skapende prosess kan bidra til frihet og det å kunne jobbe på andre måter, samt at det kan oppleves som mer utfordrende og slitsomt for andre. Funnene i verdien av estetiske læreprosesser viser til at skapende prosesser med kroppen og aktivering av de ulike sansene, kan utgjøre en overføringsverdi til en større sammenheng.

6. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene i oppgaven i lys av teoretisk perspektiv og aktuell forskning. I tillegg vil jeg se på funnene i forhold til skolens rammeverk. Dette gjør jeg ved å gå inn på hvert av de ulike resultatene. Noen av funnene drøfter jeg nærmere enn andre, fordi jeg anser disse funnene som mest relevante for oppgaven. Drøftingen skal være med å speile funnernes relevans og svare på forskningsspørsmålene til problemstillingen:

1. Kan jeg finne tegn på skaperglede, engasjement og utforskertrang hos elevene
2. Hvordan opplevde læreren en slik estetisk tilnærming til litteraturundervisning?
3. Kan jeg finne noen eksempler fra situasjoner underveis i arbeidet som kan kobles til dybdelæring?

Drøftingskapitlet er strukturert med utgangspunkt i resultatkapitlet. Hensikten med dette er å skape god oversikt over kapitlet. Kapitlet er delt inn i disse overskriftene:

Engasjement, innlevelse, visualisering av konkrete detaljer, elevenes konsentrasjon rundt sluttproduktet, sansebasert læringsaktivitet, prosjektbasert undervisning, frihet og frustrasjon, elevmedvirkning, samarbeid og verdien av estetiske læreprosesser.

6.1 Engasjement

Elevenes engasjement kom tydelig til syne underveis i undervisningsopplegget. Særlig merkbart ble dette i elevenes møte med materiell og utforming av deres illustrasjoner. Dette er i samsvar med Opplæringsloven (1998) §1-1, som skriver at elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang.

Det kan tyde på at en praktisk-estetisk tilnærming ved bruk av materiell og på lekens premisser kan skape en kreativ mulighet hos elevene til å oppleve og forstå litteratur. Dette kan også bidra til å etablere et engasjement for litterære leseopplevelser hos elevene (Tørnby & Stokke, 2022, s. 361). Funnet om engasjementet, og særlig det med at elevene var inne i den skapende prosessen, støttes av Langer (2017) sin teori om de ulike leseinngangene. Særlig leseinngangen om det *“det å være i og bevege seg gjennom”*, som beskriver ulike forestillingsverdener (Langer & Sörmark, 2017, s. 37-43; Stokke, 2022, s. 261).

Jeg vil gjerne argumentere for at engasjement anerkjennes som en type indre og ytre motivasjon. I min studie skapte jeg begeistring og motivasjon hos elevene ved hjelp av

innlevelse og rekvisitter i forbindelse med den felles lesningen, som læreren blant annet uttaler seg om.

Et engasjement hos elevene forutsetter at lærestoffet blir presentert på en spennende måte av den som leder undervisningen (Skaftun, 2009, s. 74). Læreren må ha god kjennskap og relasjon til elevene, for å ha en best mulig forutsetning for å lykkes. I min situasjon, hadde jeg ikke denne relasjonen til elevene, men måtte gå risikofylt og ukjent inn i gjennomføringen av undervisningsopplegget (Ulvik, 2013, s. 427).

Læreren uttaler i intervjusituasjonen at noen av elevene var engasjerte og kunne holdt på over lengre tid, samt at andre elever gikk hurtigere lei. På den ene siden kan dette handle om at den estetiske læreprosessen var mer naturlig for de elevene som kunne holdt på lengre, og nærmest glemte tid og sted. Dette kan si noe om at disse elevene er mer vant til å jobbe kreativt og er mer komfortable med å jobbe med sansene og det taktile i en materiell-kollektiv praksis (Klungland, 2022). På den andre siden kan det fortelle noe om at de elevene som går hurtigere lei, ikke blir like grepet av fortellingen og møtet med den praktisk-estetiske tilnærmingen til norskfaget. I tillegg vil også evnen til å konsentrere og fokusere på et arbeid over lengre tid variere fra elev til elev.

Jeg vil også trekke fram at norskfagets opprinnelige innhold og tradisjoner, kan medvirke til hvordan elevene opplever denne undervisningsformen (Hamre, 2017, s. 16). Det er rimelig å anta at en slik praktisk-estetisk tilnærming er mer ukjent for elevene i en norskfaglig kontekst, og dette kan være med å påvirke engasjementet til oppgaven. Dette kan tyde på at inngangen min som lærer og den praktisk-estetiske tilnærmingen til norskfaget kan ha innvirkning på elevenes begeistring.

Slik jeg tolket læreren har elevene jobbet mye kreativt og utforskende med digitale verktøy. Koblingen mellom praktisk-estetisk undervisning og norskfaget har tidligere vært lite benyttet og utprøvd (By et. al, 2020, s. 26). Den nye tilnæringsmåten med estetiske læreprosesser i norskfaget kan bidra til mer variert undervisning og påvirke elevenes engasjement i litteraturundervisningen.

Rapporten (2020) *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene* understreker at slike tilnærminger er lite brukt i undervisning (By et. al, 2020, s. 39). Ut fra mine erfaringer i mitt prosjekt betyr det at en del elever kan få redusert sitt engasjement til litteraturen og sine leseopplevelser.

6.2 Innlevelse

Elevenes innlevelse kom tydelig frem i den estetiske læreprosessen. Innlevelsen kom til syne gjennom elevenes ulike samtaler om den litterære teksten og tydelig i utformingsarbeidet av deres illustrasjoner. En slik innlevelse kan støtte opp om Klunglands materiell-kollektiv praksis (2022). Jeg vil gjerne argumentere for at i mitt prosjekt kan virkemidlene, rom, tid og bevegelser, bidra til gode estetiske leseopplevelser. Dette skjer, for å nevne noe, ved at elevene blir en del av det helhetlige kunstneriske uttrykket (Klungland, 2022; Tørnby & Stokke, 2022, s. 371; Krogstad, 2013). På den ene siden kan en slik praktisk-estetisk tilnærming åpne opp for et større spillerom for innlevelse. Med det mener jeg at man som lærer kan tilrettelegge for lekens muligheter, altså innlevelsen, ved at elevene får oppleve frihet innenfor noen definerte rammer (Birkeland et. al, 2018, s. 24; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). På den andre siden viser prosjektet mitt til at ikke alle elever har like evner og lett for å leve seg inn i og lage sine egne indre bilder (Engelstad, 2013, s. 9). Dette kan handle om at elever har ulike tilganger til litterære tekster og har ikke bygd opp samme evne til å danne seg sine egne forestillingsverdener (Langer & Sörmark, 2017). Oppsummert kom det fram i mitt prosjekt at noen elever hadde lett for å fantasere og skape seg disse indre bildene, samt at andre elever strever mer med å lage seg disse (Østern, 2008, s. 10; Langer, 2017, s. 27).

Det er rimelig å anta at denne studien kan være med å anerkjenne en praktisk-estetisk tilnærming, i forbindelse med litteraturundervisning, som utfordrende og krevende for noen elever. Det kan for eksempel dreie seg om at elevene inntar ulike leseinn ganger, som for eksempel en “effe rent” eller “estetisk” lese måte, som er med på å utgjøre hvilken type innlevelse elevene går inn i teksten med (Rosenblatt, 1994, s. 23). Innlevelse i en slik praktisk-estetisk tilnærming kan også kobles opp imot utforskende undervisningsmetoder, altså “inquiry-based learning”, som handler om at elevene er aktive i de ulike læringssituasjonene (Alterhaug, 2024; Eisner, 2004). På den ene siden kan det bidra til at elevene får oppleve frihet i oppgaveløsningen. På den andre siden, slik som det kommer fram i funnene, kan en arbeidsmetode som legger mye ansvar og frihet hos elevene medvirke til ulike former for frustrasjoner. Dette kan handle om at elevene ikke er så vant til å få så mye ansvar, slik som læreren nevnte, i slike læringsaktiviteter (Ulvik, 2013, s. 427). I tillegg kan det også dreie seg om hvilke arbeidsmåter elevene er vant til å bruke i norskfaget, hvor mitt undervisningsopplegg gjerne illustrerer noe nytt for både læreren og elevene i denne

norskfaglige konteksten (Hamre, 2017, s. 16). Tross at norskfaget er et kulturfag med kunstfaglig forankring i litteratur (Østern, 2008, s. 9).

6.3 Visualisering av konkrete detaljer

Elevenes visualisering av konkrete detaljer, som kom fram i funnene i adaptasjonsoppgaven med den litterære fortellingen er interessant (Rowling & Høverstad, 2008). Slik som jeg nevner i resultatkapittelet, diskuterte og utformet elevene sine illustrasjoner helt ned til hver minste detalj (Leeuwen, 2017, s. 5). Rent overordnet kan dette tyde på at de beveger seg inn i teksten, ved å skape og se for seg hvordan deres felles forestillingsverden i gruppene skal se ut (Langer, 2017, s. 27; Krogstad, 2013, s. 99). For å nevne noe, handler denne visualiseringen mer konkret om bruken av komposisjon, farge og materiell (Leeuwen, 2017, s. 5). Deltakernes visualisering av konkrete detaljer sier noe om hvordan de beveger seg inn i en tekst, ved bruk av sin leseopplevelse og estetiske lesning (Birkeland et. al, 2018, s. 98; Tørnby & Stokke, 2022, s. 359). Sluttproduktene og den sammenhengende bildeboken viser til at elevene i hovedsak hadde en tydelig forståelse av den litterære teksten.

6.4 Elevenes konsentrasjon rundt sluttproduktet

Det kom tydelig frem i prosjektet at elevene var konsentrert rundt sluttproduktets helhet, både i teknikkutprøvingen og utformingen av sine egne illustrasjoner i gruppene. Det er verdt å kritisk vurdere at skolen legger opp til mer lærerstyrt enn elevstyrt undervisning. I den grad at skolen har et utviklingspotensial når det kommer til en resultat- og produktsentrert undervisning (Ulvik, 2013, s. 427). Med andre ord kan dette dreie seg om at, som jeg nevnte i forrige kapittel, at elevene er mer vant til å følge noe fastere form for rammer i ulike læringsaktiviteter og -oppgaver. Elevene er nok ikke vant til å bare prøve ut og “slå seg løs” i utforskende arbeid i en norskfaglig kontekst. Utviklingspotensialet omfavner egenverdien til den estetiske læringsprosessen, hvor selve prosessen og utførelsen av oppgaven blir sett på som produktet i seg selv (Haabesland & Vavik, 2000, s. 208). Elevenes konsentrasjon rundt sluttproduktet kan også si noe om hvilken tenkemåte, altså en mer konvergent tenkning, de går inn med i oppgaveløsningen (Guilford, 1957, s. 112). Dette kommer til syne i mitt prosjekt ved at elevene er særlig opptatt av det konkrete og mindre av det abstrakte. Med andre ord at deltakerne er opptatt av å komme frem til et “riktig” svar enn å prøve ut noe nytt

og originalt. Jeg vil gjerne argumentere for at en slik praktisk-estetisk tilnærming fremmer kreativitet og originalitet, samt gir rom for at elevene kan utforske andre innganger i en litterær tekst (Kunnskapsdepartementet, 2017; Haug, 2002, s. 7). Ut ifra mine erfaringer fra prosjektet, gir denne estetiske tilnærmingen til litteratur en god mulighet for å utforske og eksperimentere utenfor elevenes vanlige rammer og komfortsoner (Tønnessen, 2022, s. 354).

6.5 Sansebasert læringsaktivitet

Det kommer frem i prosjektet mitt at sansebaserte læringsaktiviteter kan være en god mulighet for å øve på å løse og søke etter nye løsninger i møte med et problem. Som tidligere nevnt, kan kreativ problemløsning kobles til dybdelæring (Ohlsson, 2011). Et konkret eksempel fra gjennomføringen av prosjektet er når elevene plutselig hadde mindre tilgang på et materiell enn hva de hadde sett for seg. En styrke i det kan være at elevene i den sansebaserte læringsaktiviteten må finne alternative måter å løse oppgaven på ved å “tenke utenfor boksen”. Dette krever at deltakerne går inn i utfordringen og finner en alternativ løsning på problemet, som kan være en svakhet om de velger å ikke gå videre inn i denne fasen. Slike læringsmuligheter kan være en god forutsetning for dybdelæring (By et. al, 2020, s. 18; Fullan & Langworthy, 2014, s. 21).

6.6 Prosjektbasert undervisning

I mitt prosjekt kommer det til syne at elevene opplevde en slik prosjektbasert undervisning som spennende. Selv om prosjektet kun var basert på norskfaget, fikk elevene et inntrykk av en form for tverrfaglighet knyttet til kunst og håndverksfaget. Inntrykket var nok basert på møtet med de estetiske læreprosessene i adaptasjonsoppgaven av den litterære teksten. Tidligere var jeg innom dybdelæring, som har en tett kobling til tverrfaglighet, i og med at dybdelæring innebærer å tilegne seg ulike kompetanser i og mellom skolefag og fagområder (NOU 2015:8; Bolstad, 2020).

I prosjektet mitt stilte læreren seg kritisk til elevenes involvering i arbeid med den litterære teksten. Med det ønsket læreren at elevene skulle hatt mulighet for å gå mer inn i fortellingens dybde, ved å blant annet stille spørsmål til den litterære handlingen. Dette trekker i retning av at læreren savnet mer av den tradisjonelle litteratursamtalen og det litterære tekstarbeidet som ofte er før, underveis og i etterkant av lesningen (Moe & Stokke, 2022, s. 297). En kritisk

innvending her kan være at elevene fikk arbeidet kontinuerlig med den litterære teksten og gjerne i dybden gjennom den praktiske og estetiske læreprosessen. Med andre ord, basert på mine erfaringer fra prosjektet, jobbet elevene eksplisitt med teksten gjennom sine egne inntrykk av den og aktivisering av de ulike sansene og det taktile (Austriug & Sørensen, 2006, s. 68).

6.7 Frihet og frustrasjon

I gjennomføringen av undervisningsopplegget kom elevenes frihet og frustrasjoner til syne. Funnene om at elevene trenger bekreftelse, stemmer overens med Klungland (2022) sin studie om en materiell-kollektiv praksis. En slik praksis kan være med å skape et rom som gir en opplevelse av frihet hos elevene, som krever at elevene åpner seg ved å stille spørsmål i møte med mulighetene og begrensninger i den skapende prosessen (s. 114). Som nevnt tidligere i oppgaven, stilte elevene i denne studien mange spørsmål og tanker om prosjektet og den praktiske og estetiske gjennomføringen.

Det at elevene trenger bekreftelse, i form av riktig fremgangsmåte og utførelse av ulike oppgaver, kan si noe om at elevene ikke er vant med å få så mye frirom fra læreren. Behovet for bekreftelse kan tyde på at elevene får til vanlig lite kreative åpne oppgaver. En styrke her er at elevene har en drivkraft til å gjennomføre arbeidsoppgavene riktig. En svakhet er at de ikke får øvd seg på selvstendige og åpne oppgaver, som kan innebære det å løse problemer og stå på egne ben (Ohlsson, 2011). Ut ifra mine erfaringer fra prosjektet opplevde elevene denne formen for undervisning som ny og spennende, i og med at de opplevde frihet til å bestemme selv i den utforskende adaptasjonsoppgaven knyttet til den litterære teksten. På den ene siden kan slike estetiske læreprosesser åpne opp for en frihet hos elevene, der de i denne studien får mulighet for å utvikle sine kreative evner ved å uttrykke seg, oppleve og få innsikt i arbeid med en litterær tekst (By et. al, 2020, s. 13). Dette støtter opp om Ulvik (2013) sitt syn på å fremme følelser, sosiale relasjoner og det innovative (427). I min studie åpner denne friheten også opp for at elevene lærer seg kunnskaper om å samarbeide om en praktisk-estetisk oppgave tilknyttet litteraturundervisningen. I motsetning til IRE(F)-metoden som er en mye brukt litteratursamtale i arbeid med tekst, der elever fort blir passive (Moe & Stokke, 2022, s. 297). På den andre siden kan en slik praktisk-estetisk læringsprosess tilknyttet litteraturundervisning, skape ulike frustrasjoner hos elevene. Som nevnt tidligere, hadde noen av deltakerne behov for bekreftelse i arbeidet sitt, som også skal være naturlig. I funnene kom

frustrasjonen fram ved at elevene er mer vant til lærerstyrte aktiviteter, og særlig kanskje innenfor norskfaget (Hamre, 2017). Til tross for frustrasjoner rundt den kreative friheten, virket det i prosjektet som om flere av elevene fikk til å slippe seg mer og mer løs i oppgaven.

6.8 Elevmedvirkning

Videre vil jeg drøfte elevmedvirkningen og eierskapet som kom til syne i funnene av analysen. Elevene fikk muligheten for å medvirke i store deler av bildeboken sin kunstneriske helhet. Rent overordnet kan dette støttes opp av Austrang og Sørensen (2006) sin tankegang, om at elevene lærer gjennom å uttrykke seg visuelt, hvor de med andre ord får muligheten til å medvirke i bearbeidelsen av sine inntrykk (s. 154). En styrke i dette er at estetiske læreprosesser kan gi et rom for elevmedvirkning, slik at elevene får et eierskap til sine produkter (Ulvik, 2013). Læreren bekreftet dette i studien med andre ord, at det å skape rom for individuell kreativitet og ikke minst gjennom elevmedvirkning er en del av estetiske læreprosesser. Til tross for elevenes opplevelse av eierskap og elevmedvirkning, fikk jeg inntrykk av at noen av elevene ble skuffet over bildebokens sluttprodukt. Dette tar jeg videre med som et læringspunkt for min egen del som lærer i senere arbeid. For å utdype dette læringspunktet, vil det handle om å vise til og forklare elevene mer konkret hvordan denne estetiske adaptasjonen av bildeboken vil se ut i fysisk form eller at elevene har større medvirkning i bildebokens endelige resultat (Bryant, 2013, s. 50).

6.9 Samarbeid

Videre vil jeg drøfte hvordan samarbeidet hos deltakerne kom til syne i funnene av analysen. Rent overordnet sett, som læreren også nevnte i intervju situasjonen, virket dette som en elevgruppe som samarbeider godt. Til tross for det oppsto det i mitt prosjekt en spenning når det kom til samarbeidet om adaptasjonsoppgaven tilknyttet den litterære teksten.

På den ene siden kommer det fram av elevene at de opplevde det som spennende å få lov til å samarbeide. Det er rimelig å anta at dette er elever som ser verdien i å jobbe med andre, ved å hjelpe og bruke hverandre som støtte i en muligens krevende læringsprosess. På den andre siden blir det trukket fram av elevene at samarbeidet var mer slitsomt og utfordrende. Dette kan ha en sammenheng med at estetiske læreprosesser var en ny tilnæringsmåte til litteraturundervisning i norskfaget (Skaftun, 2009, s. 74), i den forstand at elevene skulle samarbeide om en kreativ og utforskende oppgave.

6.10 Verdien av estetiske læreprosesser

I denne siste delen av drøftingskapittelet drøfter jeg og argumenterer for verdien av estetiske læringsprosesser. Ved leveringen av den sammenhengende bildeboken var elevene særlig opptatt av det taktile og sanselige som kommer lite fram i en papirbasert bok. Dette kan si noe om hvilken betydning slike praktiske og estetiske læreprosesser har for elevene. Dette resultatet støttes av Klunghland (2022) sin forståelse om at virkemidlene, rom, tid og bevegelse, har noe å si for den skapende prosessen (s. 114). Det er rimelig å anta at materielle er med å påvirke både individene og miljøet i klasserommet (Haabesland & Vavik, 2000, s. 224).

Denne studien hadde en lærer som tror på verdien av estetiske læreprosesser, slik som rapporten *Arts and cultural education in Norway* poengterer er viktig (Bamford, 2012, s. 38). Denne studien kan vise til at det å bruke estetiske læreprosesser som undervisningsmetode tilknyttet litteraturundervisning i norskfaget er risikofylte, samt at det blant annet kan åpne opp for meningsfulle leseerfaringer og leseopplevelser gjennom engasjement, skaperglede og innlevelse (Ulvik, 2013, s. 427).

Andre forhold som trekkes fram er sansebaserte undervisningsmetoder i motsetning til digitale. En styrke som læreren trekker fram i intervjuet, er verdien av det å kunne skape og

være kreativ ved bruk av sansene og det taktile i visuelle uttrykk. Det finnes mange ulike utforskende og estetiske oppgaver på digitale verktøy, samt at det derimot fratår bruken av det fysiske klasserommet og den materiell-kollektive praksisen (Klungland, 2022). Poenget jeg ønsker å synliggjøre er at denne studien peker mot at slike estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen kan være betydningsfulle for både lærere og elever (Eisner, 2004).

7. Konklusjon og avsluttende refleksjon

Hensikten med denne studien, er som beskrevet innledningsvis, å svare på problemstillingen:

”Hvordan kan man ta i bruk estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen i norskfaget?”

For å svare på problemstillingen har jeg undersøkt hva som skjer i klasserommet, ved å gjennomføre et undervisningsopplegg som jeg har reflektert over og analysert i ettertid. Jeg ønsket å utvikle og undersøke nye undervisningsmetoder i norskfaget. I undervisningsopplegget ble elevene gitt et stort rom for å utfolde og uttrykke seg visuelt ved hjelp av det sanselige og taktile. Problemstillingen er utdypet med disse forskningsspørsmålene:

1. Kan jeg finne tegn på skaperglede, engasjement og utforskertrang hos elevene?
2. Hvordan opplevde læreren en slik estetisk tilnærming til litteraturundervisning?
3. Kan jeg finne noen eksempler fra situasjoner underveis i arbeidet som kan kobles til dybdelæring?

I denne studien finner jeg tegn på skaperglede, engasjement og utforskertrang. For å nevne noen eksempler fra funnene, kan skaperglede dreie seg om hvordan elevene beveget seg inn i det sanselige og taktile arbeidet. Dette skjedde ved at elevene blant annet opplevde en frihet og eierskap til det utforskende arbeidet. Engasjementet og utforskertrangen kom til uttrykk gjennom elevene sitt engasjement i den litterære teksten og rekvisittene. Flere av elevene ble så engasjert i oppgaven, at de nærmeste glemte tid og sted.

Læreren opplevde undervisningen som ny og inspirerende. Hen ga uttrykk for at elevene opplevde arbeidet som fritt og følte eierskap og stolthet til læringsprosessen. Som nevnt, opplevde læreren undervisningen som inspirerende, men en slik praktisk-estetisk tilnærming krever å tørre å kaste seg selv som lærer og klassen ut i noe som er ukjent.

Det at elevene arbeidet eksplisitt med den litterære teksten underveis i læringsprosessen, kan være et eksempel som kan kobles til dybdelæring. I dybdelæring kan elevene bruke andre kunnskaper eller evner fra andre fagområder i praktisk-estetiske oppgaver.

Denne masteroppgaven kan være med å bidra til en utviding og utvikling av pedagogisk praksis, ved at den kan bidra som et eksempel på hvordan elever kan få *“litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende”* (By et. al, 2020, s. 39). Jeg vil konkludere med at hvis lærere har flere tilganger til litteratur, kan en slik estetisk tilnærming være med å

bidra til å berøre flere elever, samt utvide både leseopplevelsen og leseforståelsen. Funnene fra denne studien viser at bruk av estetiske læreprosesser har en egenverdi og kan være med å bidra til et dypere og bredere læringsutbytte. Prosessen bidro til at lærer og elever knyttet nye bånd i den materielle-kollektive praksisen. I tillegg viser funnene, slik som rapporten *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene* beskriver, at det krever en viss kompetanse fra læreren og at man som lærer må våge å kaste seg ut i undervisningsmetoder som er meningsfylte, men også innebærer at læreren må akseptere noe uforutsigbarhet (By et. al, 2020).

8. Litteraturliste

- Alterhaug, H. (2024). Innflytelse, utforskning og spenning: Ungdomsskoleelevers erfaringer med estetiske uttrykksformer i undervisning. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.18261/ntu.4.1.4>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring : grundbog om æstetiske læreprocesser*. Reitzel.
- Bale, K. (2009). *Estetikk : en innføring*. Pax Forlag.
- Bamford, A. (2012). *Arts and Cultural Education in Norway 2010/2011*
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Birkeland, E. (2014). *Det muliges kunst - råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd_det_muliges_kunst_f4398b_lenket.pdf
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjorvand, A-M. & Lillesvangstu, M. (2007). Ord + bilde = sant. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larsson (Red.), *Inn i teksten – ut i livet* (s. 107-119). Fagbokforlaget.
- Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning – en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245-259). Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet* (1. utgave.). Pedlex.
- Bryant, J. (2013). Textual identity and adaptive revision: Editing adaptation as a fluid text. I

- J. Bruhn, A. Gjelsvik & E. F. Hanssen (Red.), *Adaptation Studies. New Challenges, New Directions* (s. 47-67). London: Bloomsbury.
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* (Rapport til Kunnskapsdepartementet). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2020). 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 5.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.0012>
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education and the Arts*, 5(4), 1-13.
- Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film : om adaptasjoner av litterære tekster* (2. utg). Cappelen Damm akademisk.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson. Hentet fra https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110–118.
<https://doi.org/10.1037/h0048280>
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.) *Norsk som reiskaps- og danningsfag* (13-43). Samlaget.
- Haug, S. H. (2005). *Stigs bok om kreativitet : kreativ abc* (3. Utg.). Schibsted.
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk : hva og hvorfor*. Fagbokforlaget.

- Johannessen, E. H., Krosshus, T. C., Illeris, H. & Frers, L. (2023). Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1).
<https://doi.org/10.23865/jased.v7.5642>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (26-48). Universitetsforlaget.
- Klungland, M. (2022). Materiell-kollektiv praksis som pedagogisk tilnærming for kunst og håndverk. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 95–116). Cappelen Damm Akademisk
<https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch4>
- Kongehuset. (2023). *Hendes Majestæt Dronningens nytårstale 2023*. Hentet 14. Mai 2024 fra
<https://www.kongehuset.dk/nyheder/laes-h-m-dronningens-nytaarstale-2023>
- Krogstad, A. (2013). Barns skaping av rom hos Olav H. Hauge. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 99-111). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Langer, J. A. & Sörmark, A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar : litteraturundervisning och litterär förståelse* (2. utg.). Daidalos.
- Larsen, M. E. (2022). *Bogen om billedlitteratur : analysebegreb og didaktiske perspektiver*

(1. utgave.). Akademisk Forlag.

Moe, M. & Stokke, R. S. (2022). Arbeid med litterær kompetanse på mellomtrinnet. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg., s. 291-313). Universitetsforlaget.

NAOB (2024). *Kreativ*. I Det Norske Akademi for Språk og Litteratur.

Hentet 12. Mars 2024 fra <https://naob.no/ordbok/kreativ>

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50- 67). Universitetsforlaget.

Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 12-24). Universitetsforlaget.

Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk : i går, i dag, i morgen* (2. Utg.). Universitetsforlaget.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

Ohlsson, S. (2011). *Deep Learning: How the Mind Overrides Experience* (1. Utg.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511780295>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-2022-06-17-68). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

Ottesen, S. H. & Tysvær, Aa (2017). Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller dem. *Norsklæraren*, 17(4), s. 53-67. <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem : the transactional theory of the literary work ; with a new preface and epilogue*. Southern Illinois University Press.
- Rowling, J. K., & Høverstad, T. B. (2008). *Skalden Skurres historier* (s. 21-29). Cappelen Damm.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 234-260). Universitetsforlaget.
- Sternberg, R. J. (2003). Theory of Successful Intelligence. *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized* (s. 43–86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stokke, R. S. (2022). Å møte andres livsverdener i litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg., s. 247-266). Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2010). Drama og elevenes engasjerte medvirkning i læreprosessen. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 169-177). Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Traavik, I. (2007). *Innføring i bildeanalyse : med Fam Ekman inn i bildeboka*. Unipub.
- Tønnessen, E. S. (2022). Tekstmøter – barnelitteratur mellom medier. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg., s. 335-356). Universitetsforlaget.

Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2022). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur : introduksjon for lærere* (2. utg., s. 357-381). Universitetsforlaget.

Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 97(6), 418–428.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>

UNESCO (2024, 31. Januar). *What you need to know about literacy*. Hentet 6. mai 2024 fra
<https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>

van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Viden om literacy*, 17(21), s. 4-11.

Veum, A., & Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse : ei innføring* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Østern, A.-L., (2008). Aktiv estetisk respons som utfordring i litteraturundervisning.
I A.-L. Østern, H. Otnes & H. Hestnes (Red.), *Estetisk tilnærming til tekstarbeid i språkfagene* (s. 15-24). Tapir akademisk forlag.

Østern, A.-L., (2008). Estetisk tilnærming i språkfagene. I A.-L. Østern, H. Otnes & H. Hestnes (Red.), *Estetisk tilnærming til tekstarbeid i språkfagene* (s. 9-14). Tapir akademisk forlag.

9. Vedlegg

9.1 Intervjuguide

Intervjuguide (semi-strukturert intervju)

Introduksjon

1. Har du noen erfaringer med lignende måter å arbeide på (som det vi har gjort denne uka)?
2. Hvilke erfaringer har du fra tidligere med å bruke estetiske arbeidsmåter/prosesser i norsktimene?
3. Hva mener/tenker du er kreative/estetiske undervisningsmetoder/arbeidsmåter?
Ingen fasit her. Har du noen konkrete eksempler?
4. Hvordan arbeider du ellers med for eksempel lesing/litteratur/opplevelse i norskfaget?
5. Har du hatt noen tverrfaglige samarbeid (med for eksempel kunst og håndverk)? Kan du fortelle mer om prosjektet (mål, form og innhold)?

Kreativitet/estetisk læringsprosess

6. Hvilke valg gjør elevene i den estetiske læringsprosessen og hvordan gjør de dette? Og tanker om hvordan de går fram?
7. Hva bemerket du deg når det gjelder hva elevene har lagt vekt på eller blitt engasjert av (elevenes valg av komposisjon av elementer, materiale, oppslag og illustrasjoner) i det skapende arbeidet/fortellingen?

Elevene i det skapende arbeidet og estetisk tilnærming til litteratur

8. Hvilket inntrykk fikk du av elevenes deltakelse og (sam)arbeid?
9. Hvordan merket du på elevene at de jobbet kreativt ved å utforske, hvorfor/hvorfor ikke?
10. Hvordan opplevde du deres reaksjon på undervisningen?
11. Hvordan opplevde du deres arbeid i utforskninga og eksperimenteringa?
12. Hvordan opplevde du at et slikt bildebokprosjekt ble tatt imot hos elevene? Hvorfor tror du det/hvorfor ikke?

13. Hva legger du i kreativitet/estetisk arbeid, hva tenker du at det er? Har det en verdi, hvorfor?

14. Hva tenker du at et slikt estetisk arbeid kan ha å si og kan være for elevene? Hvorfor/hvorfor ikke?

Avslutning

15. Er det noe mer du har tenkt på/har lyst til å kommentere?

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kreativitet gjennom estetisk læringsprosess»

Formålet med prosjektet

I forbindelse med en masteroppgave i norsk, innenfor grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Universitetet i Agder, skal det i vår gjennomføres en undersøkelse i klassen. Temaet for oppgaven er «kreativitet». Målet med undersøkelsen er å finne ut av hvordan man kan utforske kreativitet gjennom estetisk læringsprosess ved å bruke skjønnlitteratur i norskfaget. Ditt/deres barn er forespurt om å delta i undersøkelsen da eleven sitt elevarbeid vil være en nyttig ressurs i oppgaven, og fordi læreren har sagt seg villig til å bidra i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen i dette prosjektet innebærer at eleven deltar i undervisningen og den utforskende oppgaven, som er del av undervisningen i den aktuelle perioden. Jeg kommer til å samle inn og/eller dokumentere elevarbeid (for eksempel gjennom foto av tegninger som elevene lager), i tillegg til å observere og gjøre egne feltnotat som en del av datamaterialet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Under prosjektet blir det ikke nødvendig å samle mer informasjon enn samtykkeerklæring fra foresatte. Kun læreren vil ha tilgang til de opplysningene. Alle elevene blir anonyme i masteroppgaven, og det skal heller ikke nevnes hvilken skole jeg har samlet data.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, eleven og elevens foresatte kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noe grunn.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og er villig til å la mitt barn delta

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kreativitet gjennom estetisk læringsprosess»

Formålet med prosjektet

Jeg ønsker å undersøke hvordan man kan fremme kreativitet gjennom estetisk læringsprosess ved å bruke skjønnlitteratur i norskfaget ved å adaptere til bildebok. Dette prosjektet utføres i forbindelse med en masteroppgave i norsk, innenfor grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Universitetet i Agder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg planlegger å gjennomføre to ulike datainnsamlingsmetoder: observasjon og intervju. Observasjon vil gjelde et undervisningsopplegg, mens jeg ønsker å gjennomføre et intervju med deg i etterkant av gjennomføringen av dette undervisningsopplegget. Jeg ønsker selv å gjennomføre det planlagte undervisningsopplegget. I forbindelse med ditt intervju i etterkant vil den omhandle dine tanker og refleksjoner rundt undervisningsopplegget og elevenes utforskning, læringsutbytte, betydningen av kreativitet osv. Når det kommer til registrering av data, vil observasjonen av opplegget noteres fortløpende og intervjuet med deg ønsker jeg å ta opp gjennom lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Selv om målet ikke er å innhente personopplysninger, vil all data som samles inn i intervjuene og undervisningsopplegget lagres på en personlig datamaskin slik at opplysningene ikke skal komme på avveie. I det transkriberte intervjuet vil ikke dine utsagn være markert med navnet ditt, men med en kode, for eksempel «Lærer».

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter prosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.05.2024, som er frist for innlevering av masteroppgaven. Lydopptakene etter at oppgaven er ferdigstilt og godkjent vil bli slettet

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Etter analysen er gjort og oppgaven er innlevert, vil det ikke lenger være praktisk mulig å trekke seg. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Veileder: Lene Anundsen, UiA lene.anundsen@uia.no tlf. 38 14 15 51
- Vårt personvernombud: Trond Hauso, Personvernombud@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Malin Eikeland

E-post: malintd@uia.no

tlf: 412 748 16

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.4 Godkjenning fra Sikt

10.05.2024, 14:33

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

262054

Vurderingstype

Standard

Dato

18.01.2024

Tittel

Master

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for nordisk og mediefag

Prosjektansvarlig

Lene Anundsen

Student

Malin Eikeland

Prosjektperiode

15.12.2023 - 16.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

KOMMENTAR OM UTVALG 2 I MELDESKJEMAET

Slik dette er beskrevet i meldeskjema og dialog vil innsamling av eleverbeider gjennomføres anonymt. Samtykkeskrivet for foreldre som er vedlagt gjelder det forskningsetiske samtykket til deltakelse i prosjektet, og vi har derfor lagt til grunn at det ikke må oppfylle kravene til et informasjonsskriv om behandling av personopplysninger.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/6538c327-e949-4308-96a9-6310c067fb1/vurdering>

1/2

9.5 Rekvisitter

