



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Læreren som ble koko

En kvalitativ studie av hvordan et utvalg norsklærere bruker estetiske arbeidsmetoder i undervisningen

Emilie Kristensen og Connie Vuolab

Masteroppgave i norskdidaktikk, LER-3911, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.2.1	Forskningsspørsmål.....	3
2	Teoretisk tilnærming	5
2.1	Undervisning i skolen	5
2.1.1	Den induktive og den deduktive tilnærmingen til undervisning	5
2.1.2	Skolens tradisjonelle undervisning.....	7
2.1.3	Estetikk og estetiske læringsformer	8
2.1.4	Danning	10
2.1.5	Å bruke estetiske læringsformer i undervisning	13
2.1.6	Tilpasset opplæring	16
2.1.7	Motivasjon.....	18
2.2	Norskundervisningen i masterprosjektet	23
2.2.1	Skjønnlitteraturen og fortellingens plass i norskfaget.....	23
2.2.2	Digitale estetiske arbeidsformer	27
2.2.3	Den dramafaglige metoden: Lærer-i-rolle.....	29
3	Metode.....	31
3.1	Vitenskapsteoretisk plassering	31
3.2	Valg av informanter	32
3.2.1	Førsamtaler	32
3.3	Kasusstudie.....	32
3.4	Innsamling av data.....	33
3.4.1	Observasjon.....	33
3.4.2	Semistrukturert intervju.....	34
3.4.3	Kvalitet i studien	35

3.4.4	Forskningsetikk	39
3.5	Analysemetoden	41
4	Funn.....	44
4.1	Hilde: Observasjon av gruppe 1 mellomtrinn.....	44
4.2	Hilde: Observasjon av gruppe 2 mellomtrinn.....	45
4.2.1	Intervju av Hilde.....	47
4.3	Gro: Observasjon av gruppe 1 ungdomsskole.....	48
4.3.1	Intervju av Gro	50
4.4	Åse: Observasjon av gruppe 2 ungdomsskole.....	51
4.4.1	Intervju av Åse	52
5	Analyse.....	55
5.1	Estetiske arbeidsmetoder	55
5.2	Norskfaget	62
5.3	Lærer-i-rolle.....	66
5.4	Engasjement.....	69
6	Avslutning	72
6.1	Nye spørsmål	74
7	Referanser.....	76
	Vedlegg	82
	Vedlegg 1: Observasjonsskjema	82
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema for informanter	83
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv elever / foresatte	86
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	87
	Vedlegg 5: Oversikt over kodene som oppstod i kodingsprosessen ført i tabell	88

Forord

Masteroppgaven som du nå skal lese, hadde ikke eksistert uten våre informanter. Vi må derfor rette en stor takk til dere. Takk for at dere åpnet klasserommet deres for oss, og delte av deres erfaringer. Vi vil også takke vår veileder, Silje Solheim Karlsen for konkrete tilbakemeldinger, god veiledning og ditt gode humør. Uten deg hadde masteroppgaven vår vært tragisk å lese.

I likhet med at Askeladden fant masse dritt på veien til kongsgården, har også vi lært at «veien blir til mens man går». Askeladden klarte å målbinde prinsessa, og vi klarte å ro denne masteren i havn.

Til sist må vi takke hverandre for et episk samarbeid.

Alta, mai 2023

Emilie Kristensen og Connie Vuolab

Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi tatt for oss temaet estetiske arbeidsformer. Bakgrunnen for studien er forskning som forteller at dette har mye å bidra med i klasserommet, da det kan engasjere og motivere elevene til faglig innsats i større grad enn hva tradisjonelle undervisningsmetoder klarer. I tillegg har vi gjennom praksis fått en oppfatning av at mange elever synes norskfaget er kjedelig. Resultatene fra Elevundersøkelsen (2022) og en studie Blikstad-Balas og Roe (2020) har gjort viser at elevene trives på skolen, men er lite motiverte til faglig innsats. Elevene etterspør mer varierte undervisningsmetoder, og dette gjelder særlig i teorifagene. Med dette som utgangspunkt ønsket vi å undersøke problemstillingen: «Hvordan lærere bruker estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen». I tillegg har vi hatt tre forskningsspørsmål, som hjelp i å svare på problemstillingen og belyse vår hypotese om elevenes negative holdninger til norskfaget. Disse er: «Hva legger lærer i begrepet estetiske arbeidsmetoder?», «Hvordan opplever lærer elevenes holdninger til norskfaget?» og «Hvordan opplever lærer at lærer-i-rolle engasjerer i norskundervisningen?».

Masterprosjektet er en kasusstudie der datamaterialet er samlet inn gjennom å observere fire norskundervisninger, og intervju tre lærere i etterkant med lydopptak. Vi har gjennom analyse av datamaterialet i hovedsak kommet frem til at lærerne har et repertoar av estetiske arbeidsmetoder som de legger opp til i undervisningen, men ikke nødvendigvis på grunn av at elevene skal arbeide estetisk. De estetiske arbeidsmetodene brukes som innslag av variasjon i undervisning, med hensikt å fenge elevene og til å motivere dem til faglig innsats. Vi forstår ut fra dette at lærerne mangler kompetanse på hva begrepet estetiske arbeidsmetoder handler om, og hvor viktig det er at den estetiske opplevelsen blir vektlagt.

1 Innledning

I dette masterprosjektet vil vi ta for oss hvordan noen lærere bruker estetiske arbeidsmetoder i deres norskundervisning, og samtidig undersøke hvilket potensial estetiske arbeidsmetoder har i klasserommet. Vi har utført en kasstudie der vi har observert og intervjuet tre lærere på mellom- og ungdomstrinnet. Vi valgte å observere lærerne for å selv erfare og få en opplevelse av hvordan undervisningen deres er. Intervjuet hadde til hensikt å fange lærernes refleksjoner og ideer om undervisningen som hadde foregått, samt få et innblikk i deres erfaring som norsklærere i skolen.

1.1 Bakgrunn for studien

I løpet av utdanningen vår har praksisperiodene gitt oss et mangfoldig møte med ulike elevgrupper, hvor det har vært et bredt spekter av elevforutsetninger, undervisningsopplegg, klassemiljø og læring. Vårt ønske, som framtidige lærere, er å motivere og engasjere elevene til faglig innsats på skolen. Samtidig har vi en samlet opplevelse av at flertallet av elevene har en relativt negativ holdning til norsktimene. Vi oppfatter at elevene rett og slett synes norskfaget er kjedelig. Elevene har blant annet stilt oss spørsmål, satt på spissen, om hvorfor vi ønsker å bli norsklærere, og kommentert at det er «det kjedeligste faget». Vi oppfatter det sånn at norskfaget har fått et dårlig rykte. Likevel undrer vi oss over om dette ryktet er fortjent eller ufortjent. Dette blir derfor vårt utgangspunkt for prosjektet.

I *Elevundersøkelsen*, som alle elever på sjuende, tiende og VG1 gjennomfører hvert år, kommer det fram at flesteparten av elevene trives sosialt på skolen, men er lite motiverte til faglig innsats (Wendelborg & Utmo, 2022). Resultatene fra Elevundersøkelsen skiller ikke mellom fag, som betyr at vi ikke kan si at elevene mener norsk er det kjedeligste faget ut fra denne undersøkelsen. I forbindelse med LISA-prosjektet ble det gjennomført en omfattende spørreundersøkelse basert på «The 7 Cs», som er utviklet av Ronald Ferguson ved Harvard-universitetet i USA. Undersøkelsen skiller seg fra Elevundersøkelsen fordi spørsmålene er spesifikt knyttet til norskfaget. Undersøkelsen ble oversatt og tilpasset norske forhold, samt pilotert på norske elever før alle åttendeklassinger over hele landet svarte på spørreundersøkelsen. Blikstad-Balas og Roe (2020) har sett på denne undersøkelsen, og resultatene er ikke oppløftende. Kun rundt 40 prosent av elevene synes norskundervisningen er interessante, og at norsklæreren gjør det morsomt å lære. Den samme undersøkelsen ble

gjennomført for å kartlegge matematikkfaget. Blikstad-Balas og Roe (2020) sammenligner resultatene, og trekker på grunnlag av dette slutninger om at matematikklærerne er flinkere til å engasjere elevene enn det norsklærerne er. Resultatene synes vi er interessante, og vi undrer oss over hva dette kan komme av, og om dette kan ha sammenheng med lite variasjon i norskundervisningen.

Våre opplevelser fra praksis samsvarer med disse resultatene. Det kan virke som elevene kjeder seg på skolen. Vår hypotese er at dette særlig gjelder i norsktimene, og at tradisjonelle undervisningsmetoder kan være en årsak. Tradisjonelt forbindes gjerne norskfaget med lesing og skriving. Noe som også kommer klart frem i læreplanens kjerneelementer i norskfaget; *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaping, språket som system og mulighet og språklig mangfold* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som vi kan se, refererer flere av kjerneelementene til bruken av lesing og skriving som ferdighet. Med bakgrunn i dette ønsker vi å undersøke om det å ta i bruk estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen, kan bidra til å øke engasjement og motivasjon hos elevene. I løpet av utdanningen vår har vi gjennomgått et emne som går ut på akkurat dette. Personlig fant vi temaet engasjerende og motiverende, i tillegg til at teorien vi har sett, som vi kommer nærmere inn på, støtter opp om dette.

Slik vi forstår estetiske arbeidsmetoder som begrep, så handler det om å ta i bruk flere sanser i arbeid med lærestoffet. Ifølge Jensen (2013) har det estetiske med fornemmelse å gjøre der en er i stand til og intuitivt klarer å forstå eller leve seg inn i en gitt situasjon. En forutsetning for dette er følelsene våre. Ved bruk av estetiske arbeidsmetoder i undervisning, åpner lærer opp for at elevene kan spille på et større sanserepertoar i møte med skolearbeidet. Dette innebærer å ta i bruk flere sanser, slik som det kroppslige/fysiske, det auditive, det visuelle og det emosjonelle som en del av arbeidet med lærestoffet. Et eksempel på hvordan lærer inkluderer estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen, kan være når elevene skal arbeide med diktanalyse. Elevene leser diktet, fortrinnsvis felles i klasserommet. Lærer kan deretter be elevene om å tegne diktet slik de tolker det. Neste steg kan være å ta opptak av at de leser diktet i den sinnsstemningen de mener det hører til, der lærer kan oppfordre elevene til å legge til passende musikk eller lydeffekter som en del av innspillingen. Til slutt skal elevene begrunne valgene de har tatt underveis i arbeidet. På den måten har undervisningen vært en estetisk arbeidsmetode fordi elevene har fått ta i bruk flere sanser som en del av opplæringen. De får derfor bearbeide og utforske lærestoffet fysisk, kognitivt og emosjonelt, der de får være til stede med hele seg (Sæbø, 2016).

1.2 Problemstilling

LK20 fungerer som et styringsdokument for hva grunnopplæringen skal inneholde. I overordnet del finner vi verdier og prinsipper for opplæringen, som skal prege all pedagogisk praksis. Et av verdigrunnlagene er *skaperglede, engasjement og utforskertrang*, hvor det står at «skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1.avsnitt). Skolen skal derfor fungere som en arena der elevene skal få mulighet til å være nysgjerrige, kreative og skapende i opplæringen, som er en grunnpilar for fremtidens samfunnsborgere. Vi lever i et samfunn som er dynamisk og i stadig endring. Samfunnet trenger derfor kreative mennesker som har kompetanse i å finne løsninger på nye problemer, ved å kunne tenke nytt (Karlsen & Bjørnstad, 2019).

Vi tenker derfor det er interessant og tidsaktuelt å se hvordan noen lærere arbeider for å utvikle de kreative evnene til sine elever. Samtidig er det interessant å undersøke estetiske arbeidsmetoder sin plass i norskundervisningen, og få et innblikk i om skolen er en plass der elevene får oppleve med sansene og være til stede med hele seg i opplæringen. Vi skal i forbindelse med dette undersøke følgende problemstilling fra lærers perspektiv:

Hvordan bruker lærere estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen?

Bakgrunnen for problemstillingen er vår erfaring fra praksis og elevenes svar i Elevundersøkelsen, der de uttrykker at de er lite motiverte til faglig innsats i skolen. I tillegg synes vi det er interessant å undersøke hvordan lærere bruker estetiske arbeidsmetoder i norsktimene deres, da teori om estetiske arbeidsmetoder er klar på at bruken av dette kan øke elevenes engasjement på skolen. Vi har valgt lærerperspektivet fordi det er læreren som planlegger og gjennomfører all undervisning, og vil på den måten kunne si noe om bruken av estetiske arbeidsmetoder i norsktimene. I tillegg kjenner lærer elevene sine, og kan dermed dele sine opplevelser av om elevene er mer engasjerte i undervisningen ved bruk av estetiske arbeidsmetoder eller ikke.

1.2.1 Forskningsspørsmål

Vi har delt problemstillingen i tre forskningsspørsmål. Det første handler om hva lærerne legger i begrepet estetiske arbeidsmetoder, der hensikten er å få en forståelse av deres erfaring og forståelse av begrepet. Det andre handler om hvordan lærer opplever elevenes holdninger

til norskfaget. Dette er vi interessert i å undersøke, for å sammenligne med oppfatningen vi har, som er at elevene synes norskfaget er kjedelig. Det tredje handler om lærer-i-rolle-metoden, og om metoden har effekt på det faglige engasjementet blant elevene. Bakgrunnen for valgt metode er fordi tilfeldighetene skulle ha det til at informantene våre valgte å bruke metoden i deres undervisning. Lærer-i-rolle ble introdusert til informantene som et av mange forslag til estetiske arbeidsmetoder en kan bruke, og som alle valgte å prøve i dette prosjektet. Det ble derfor naturlig for vårt prosjekt å formulere et forskningsspørsmål basert på det. Vi har formulert forskningsspørsmålene på denne måten:

1. Hva legger lærer i begrepet estetiske arbeidsmetoder?
2. Hvordan opplever lærer elevenes holdninger til norskfaget?
3. Hvordan opplever lærer at lærer-i-rolle-metoden engasjerer i norskundervisningen?

2 Teoretisk tilnærming

Som lærer ønsker vi at elevene skal utvikle forståelse og mestring, samt lære mest mulig. For å lykkes med dette krever det at undervisningen planlegges på en måte som kan engasjere og motivere elevene til faglig innsats med skolearbeidet. Ifølge Sæbø (2016) er dette en utfordring. Hun har gjennomgått årlige elevundersøkelser, som forteller at de fleste elevene trives godt på skolen sosialt, men at de er uengasjert og mistrives i det faglige. Elevene ønsker mer variasjon i undervisningen, der praktiske og skapende undervisningsformer ønskes, særlig i teorifagene. Det Sæbø (2016) kaller «Drama som læringsform», kan bidra til dette, fordi drama tilbyr en skapende, estetisk og praktisk læringsform. Elevene får mulighet til å være i samspill med hverandre og lærer, og kan bearbeide og utforske lærestoffet fysisk, kognitivt og emosjonelt. Sæbø (2016) har i sin forskning funnet at langt flere elever blir motivert og engasjert til faglig innsats i en slik undervisning, sammenlignet med hva den tradisjonelle undervisningen klarer.

I doktoravhandlingen til Sæbø (2009), beskriver hun drama som et ungt fag i undervisningssammenheng. Hun viser til forskning som konkluderer med at drama har mye å bidra med i klasserommet, blant annet ved å øke elevenes etiske refleksjon og innlevelse i det de skal lære. Når elevene lærer gjennom lek, kunst og innovasjon, utvikler de også mot og evne til å finne gode løsninger på ulike utfordringer. Enten det er snakk om praktiske, teknologiske eller teoretiske utfordringer. Dette kan føre til at de blir mer kreative og teknologisk innovative. Disse evnene vil være et viktig premiss for dagens samfunn som er i vekst og utvikling (Karlsen & Bjørnstad, 2019). I den sammenheng ønsker vi å undersøke hvordan lærere bruker estetiske arbeidsmetoder i norskfaget, og i hvilken grad det engasjerer.

2.1 Undervisning i skolen

2.1.1 Den induktive og den deduktive tilnærmingen til undervisning

Det er statlig bestemt gjennom læreplanen, hva undervisningen skal inneholde. Det som derimot er opp til læreren, er *hvordan* undervisningen skal foregå. Det er i den sammenheng vi skal se på begrepene *induktiv* og *deduktiv* tilnærming til undervisning. En induktiv tilnærming går ut på at elevene jobber problembasert (Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette innebærer at elevene skal finne ut av noe selv, og de funnene elevene gjør, danner grunnlaget for videre utforskning av tema. Elevene kan få en oppgave de skal løse eller en aktivitet de

skal gjennomføre, uten at lærer veileder eller forklarer måten de skal løse det på. Elevene tar utgangspunkt i egne erfaringer og trekker konklusjoner underveis i arbeidet. Tilnærmingen åpner for en elevaktiv læring, og er ofte ansett å være en motiverende arbeidsform (Andersen, Fiskum, & Rosenlund, 2018).

Den deduktive tilnærmingen går ut på at læreren allerede har bestemt på forhånd *hva* elevene skal lære, og *hvordan* de skal tilegne seg lærestoffet. Undervisningen vil være mye strammere i strukturen enn *hva* den induktive tilnærmingen er (Andersen, Fiskum, & Rosenlund, 2018). Lærer presenterer temaet elevene skal lære seg, hvilken metode de skal bruke for å undersøke tema og har forhåndsbestemt hvordan lærer kan måle hvorvidt elevene har blitt kjent med tema eller ikke. I norskundervisningen kan for eksempel en tekstanalyse ofte ha en deduktiv tilnærming. Elevene blir introdusert for teksten de skal analysere, og *hva* som kjennetegner sjangeren de skal arbeide med. Deretter trekker lærer frem skriverammen for oppgaven som gir klare instruksjoner på hvordan lærer forventer at elevene skal løse oppgaven. Gjærne eksemplifisert gjennom en eksempeltekst. Elevene blir til slutt vurdert etter skriverammen og de vurderingskriteriene som er forhåndsbestemt av lærer. Tilnærmingen er en veldig strukturert læringsaktivitet, som gjør at den kan oppleves som lite motiverende for elevene (Andersen, Fiskum, & Rosenlund, 2018).

I praktiske undervisningssituasjoner som er undrende, utforskende og aktiviserende undervisning, er det nødvendig ifølge Andersen, Fiskum og Rosenlund (2018) å inkludere både den induktive og den deduktive tilnærmingen. En mellomting mellom induktiv og deduktiv læringsaktivitet er den hypotetisk-deduktive læringsaktiviteten. En slik tilnærming går ut på at elevene har forforståelsen for et tema, enten i form av teori, allmenn forståelse eller en påstand de får av lærer. Elevene skal deretter jobbe problembasert, der de prøver ut forforståelsen, slik at den deretter kan enten bekreftes eller avkreftes. Metoden elevene velger å prøve ut forforståelsen på, kan være gjennom egne konstruerte metoder, eller ved hjelp av metoder introdusert av lærer (Andersen, Fiskum, & Rosenlund, 2018). Læringsaktiviteten vil på den måten være strukturert av lærer, men samtidig åpen for elevmedvirkning i arbeidet.

Oftest vil lærer veksle mellom en induktiv og deduktiv tilnærming i undervisningen, da det kan være utfordrende om læringsaktiviteten til en hver tid skal være helt fri. Elever etterspør ofte hvilke rammer det er for skolearbeidet, slik at de er klar over hvilke krav og forventninger lærer har til elevene. Ifølge fokusgruppeintervjuet av lærerstudenter gjennomført av Fiskum, Myhre og Rosenlund (2018) kom det frem at lærere flest har en grunnholdning til induktiv og

deduktiv undervisning, der hver enkelt lærer befinner seg i midten av disse. Når et undervisningsopplegg skal planlegges og gjennomføres av lærere, er det ofte en naturlig inngangsvinkel for de aller fleste å starte med en introduksjon til tema. Lærerne starter undervisningen med en deduktiv tilnærming der de tilrettelegger for forforståelse av tema, før de kanskje åpner for induktive arbeidsmetoder, der elevene skal finne ut av noe selv. Deretter kan lærer styre elevene inn på mer deduktive arbeidsformer igjen, hvor lærer har forhåndsbestemt hvordan elevene skal arbeide videre med tema.

2.1.2 Skolens tradisjonelle undervisning

Et av hoveddelene i læreplanen, som også er det lærere baserer undervisningen på, er kompetansemålene for fag. Kompetansemålene kan ses på som en forsterkning av skolens tradisjonelle kunnskapstradisjon. De viser konkret hva opplæringen til elevene skal inneholde, hva de skal kunne, og er en pekepinn for lærere når de skal evaluere i hvilken grad elevene har oppnådd kompetansemålene. Læreplanen gir lærerne stor metodefrihet, hvor de selv avgjør hvilken tilnærming som passer deres elever best, og stiller krav til lærerens profesjonalitet og kompetanse. Samtidig må lærer ta stilling til de føringene som står skrevet i læreplanen, der det blant annet skal være fokus på å utvikle grunnleggende ferdigheter. Lærer må også ta stilling til at det kontinuerlig gjennomføres prøver for å kontrollere kvaliteten på arbeidet som foregår i skolen (Imsen, 2020).

Skolens kunnskapstradisjon henger fast i en dyp forankring til et natur- og åndsvitenskapelig kunnskapssyn, der tradisjonell formidlingspedagogikk er den sentrale undervisningsmetoden (Sæbø, 2009). Pedagogikken er inspirert av fagformidlingen brukt ved blant annet universitet, og deretter videreført i lærerutdanningen. Metoden er basert på en deduktiv metode, hvor en plasserer faget i sentrum og vektlegger kunnskapsformidlingen. Lærestoffet forklares og gjennomgås av lærer, før arbeidet konsentreres om individuelle oppgaver som elevene skal løse på en foreskrevet måte, og gjerne i henhold til nasjonale kunnskapsmål som er gitt i læreplanen (Imsen, 2020).

Formidlingspedagogikken, eller «gjett hva jeg tenker på»- pedagogikk som Jensen (2013) beskriver det som, går ut på at læreren stiller spørsmål han allerede vet svaret på. Dette er påfallende likt det pedagogen Paulo Freire kaller for *bank-undervisning*, der lærers oppgave er å «fylle» elevene med det innholdet lærer forteller dem (Freire, 1999). Elevene lærer det

læreren sier, men forstår det nødvendigvis ikke. Barna er ikke aktive deltakere i undervisningen, men blir sett på som tomme beholdere. Det er læreren sitt ansvar å fylle elevene med kunnskap, og fyller dem med den kunnskapen læreren selv mener elevene trenger. I «Gjett hva jeg tenker på»- pedagogikken gjelder det først og fremst å huske det læreren forteller, pugge det, for å selv kunne gjenfortelle det.

2.1.3 Estetikk og estetiske læringsformer

Innledningsvis definerte vi estetiske arbeidsmetoder som en metode der opplæringen lar elevene spille på flere sanser i arbeid med lærestoffet. Det *estetiske* har å gjøre med fornemmelse, og det å kjenne og oppleve med sansene. Selv om forskning og filosofi knyttet til estetikk, opprinnelig har vært knyttet til kunst, trenger det estetiske ikke nødvendigvis å bare være det vakre. Kunst er fremfor alt knyttet til det sanselige, følelsesmessige og estetiske. Kunstteori har vist at disse faktorene angår alle menneskers livsområder. De betegner menneskets opplevelses- og sansemessige erfaringer, og våre skapende aktiviteter innenfor ulike livsområder (Jensen, 2013). Estetiske opplevelser vekker derfor følelsene våre. Disse kan bidra til å skape større innsikt og kunnskap. Det er derfor viktig at de estetiske fagene er en del av elevenes utvikling og læring. De skal fungere som en påkobling, hvor man er til stede med hele seg i læringen og opplevelsen (Jensen, 2013). I norskundervisningen kan poesi, prosa, teater og film være gode innfallsvinkler for lærer å hjelpe elevene med å utvikle en forståelse av språkets evne til å uttrykke følelser og tanker, som også kan hjelpe elevene til å utvikle deres kreative og analytiske evner.

Alt vi gjør er preget av en følelse eller stemning, og er dermed estetisk. Det er umulig å tenke seg ikke-estetiske handlinger av mennesker, men det kan hende man ikke bryr seg om følelsene som preger handlingen. Alle fag i skolen kan ha en estetisk dimensjon, hvis en vektlegger opplevelsen og innlevelsen hos elevene. Dersom det kun er det intellektuelle eller instrumentelle som vektlegges, går den estetiske dimensjonen tapt. Dette kan også skje i estetiske fag, hvis de anses som rene ferdighetsfag hvor elevene trener på ferdigheten, og lærer begrepene for å kunne svare riktig ut fra hva læreren ønsker. Man er ikke klar over, eller anser den estetiske opplevelsen som irrelevant for læringen. Når læreren jobber instrumentelt og intellektuelt, i stedet for å berike læringen ved å ta den følelsesmessige opplevelsen på alvor, blir elevene fratatt muligheten til helhetlig og meningsfull læring (Jensen, 2013).

I følge (Jensen, 2013), skjer læring når eleven får være til stede med hele seg. Det kan sees i sammenheng med det utdanningsfilosofen John Dewey kaller for aktivitetspedagogikken, som går ut på at eleven må være aktiv for å lære noe, og bunner i Deweys mest berømte slagord; “learning by doing” (Imsen, 2020). Ifølge Dewey er kunnskap og læring en foranderlig og endeløs prosess, som er avhengig av en fysisk og sosial verden som bidrar til fremskritt. Elevene lærer gjennom aktivitet og egne erfaringer, og dermed utvikler de seg kunnskap ut fra egen praksis. Dewey mener altså at kunnskap utvikles, i de aller fleste tilfeller, gjennom å lære ved å gjøre, og at denne kunnskapen ikke nødvendigvis kan omsettes i ord.

Dewey vektla det å ta utgangspunkt i barnets naturlige anlegg og interesser, i stedet for å påtvinge de oppfatningene voksne allerede har. I følge Dewey er det derfor viktig å legge vekt på det sosiale samspillet og lek for å fremme læring. Læreren har til oppgave å legge til rette for dette, gjennom mest mulig stimulerende sosiale betingelser for elevene. Dewey vektla både praktisk erfaring, og det å reflektere over den. Elevene skulle lære gjennom å gjøre, og å leve, og på den måten utvikle seg til et sosialt, funksjonelt og demokratisk menneske som angriper problemer med nysgjerrighet, kritiske og prøvende måter. Estetisk erfaring var for Dewey den erfaringen som ble vektlagt høyest. Gjennom en eksperimentell og inspirerende prosess, får en estetisk erfaring. Det var denne erfaringen som i siste instans ga livet mening for Dewey (Jensen, 2013).

2.1.3.1 Estetisk læreprosess

Estetiske læreprosesser sett i skolesammenheng, går ut på læreprosesser der en aktivt bruker det *estetiske symbolspråket* til å bearbeide og kommunisere om de opplevelser, sanser og følelser en har tilegnet seg i møte med verden. Austring og Sørensen (2019) beskriver det estetiske symbolspråket som noe personlig, følelsesmessig og sanselig knyttet til egne erfaringer. Dette betyr at en ikke blir en passiv mottaker i møte med eksempelvis litteratur, film eller musikk, men at man kan relatere seg til inntrykkene og forsøke å skape en mening ut fra dem. Eleven bruker en slik speiling- og bearbeidingsprosess når han eller hun skal uttrykke seg estetisk. Dette kan føre til en skapende prosess der eleven utspiller seg i møtet mellom personlige opplevelser og i hvilken sammenheng det skal komme til uttrykk. Det kan være å tegne, danse, lage musikk eller å dramatisere i samspill med andre. Ifølge Austring og

Sørensen (2019) er kjernen i alle estetiske læreprosesser en skapende prosess der elevene får utforske og kommunisere om seg selv, hverandre og den verden de er en del av.

Willberg (2019) mener all undervisning har en form for estetisk side ved seg, fordi undervisning er en kommunikativ virksomhet, hvor lærer og elever tolker et faglig tema sammen ved hjelp av sanselige uttrykk. Undervisningen bør i utgangspunktet ta i bruk estetiske uttrykk fra samfunnet, som elevene kjenner seg igjen i, slik at undervisningen begynner i det kjente for så å løsrives fra dette og brukes i klasserommet som representasjon på faglig innhold. Elevene må kunne se både representasjonen som noe kjent og som ny fagkunnskap, for at undervisningen skal virke motiverende og engasjerende. Det er på denne måten undervisningen kan virke dannende, fordi ny mening og kunnskap konstrueres i møtet elevene får med innholdet (Willberg, 2019).

2.1.4 Danning

Danning handler om å utvikle seg til å mestre livet, og fungere godt sammen med andre. Danning betegnes som et pedagogisk paradoks, der ofte Immanuel Kant (i Willberg, 2019) blir referert til. Han stiller spørsmål om hvordan mennesket kan oppdras til frihet, gjennom tvang. Gjennom dette får vi den moderne pedagogikken, dannelsesbegrepet og humanisme. Disse tre er vevd sammen, og søker innenfor statens rammer, å oppdra elevene til selvstendighet og ansvarlighet. Demokratiet forutsetter at borgerne er frie, og selv er i stand til å gjøre seg opp en mening. Men for at læreren skal kunne utføre denne samfunnsoppgaven, ved å drive oppdragelse, opplæring og undervisning, ligger det en viss påvirkning som avgrenser elevenes frihet. Oppgavene må institusjonaliseres for å kunne håndteres, og i institusjonalisering ligger makt (Willberg, 2019). Vi kan knytte dette til den tradisjonelle undervisningsmetoden, der læreren «fyller» passive elever med kunnskap. Denne metoden gir læreren stor makt til å bestemme hvilken kunnskap elevene skal fylles med.

Vi lærer oss å håndtere paradokset, og leve med det, som igjen gir danningsteoretisk allmenndidaktikk et fruktbart perspektiv. Først og fremst fordi det ligger et hermeneutisk og filosofisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt i grunn. Mennesket ansees som fritt, i den betydning at vi må selv ønske å lære, om vi faktisk skal lære noe. Motivasjonen må altså komme frivillig, og fra oss selv. Bernt Gustavsson (i Willberg, 2019) definerer danning som en relasjon mellom et fritt menneske og samfunnets normer, der utviklingen foregår som en

hermeneutisk pendling mellom det som er kjent, og det som er ukjent. Ut fra dette synet, at mennesket er et hermeneutisk vesen, er vår forståelse subjektiv. Vi forstår faginnholdet individuelt, ut fra egen forståelseshorisont. Innholdet i læreplanen tolkes både av lærere og elever. Innholdet i undervisningen uttrykkes som faglig tema i læreplanen og videre i undervisningen, men temaets betydning forstås av den enkelte. Vi kan derfor ikke vite hvilket resultat en undervisning har, fordi vi aldri vil få fullstendig innsikt i elevenes forståelse av faginnholdet. Den type innsikt vil imidlertid heller ikke være ønskelig, fordi det vil være et overgrep mot elevenes frihet. Vi kan heller si at paradokset håndteres ved at elevene har tolkningsfrihet (Willberg, 2019).

Det pedagogiske paradokset vil alltid være et grunnleggende dilemma i undervisningen. Willberg (2019) drar sammenligninger mellom undervisning og kunst som formidlingsform. Begge er institusjonaliserte formidlingsformer, der mennesker samles i materielle eller imaginære rom, og tolker estetiske uttrykk som igjen kan utvikle deres danning. Den estetiske dimensjonen i undervisningen kommer frem når vi bruker forestillingsevnen. Estetisk undervisning handler om å tolke estetiske uttrykk fra samfunnet. Gjerne noe elevene kjenner til fra før, slik at undervisningen kan begynne med noe kjent, for så å gå over mot en representasjon til faglig innhold. Det er viktig at elevene er i stand til å se representasjonen som noe kjent og som ny kunnskap, for at undervisningen skal fungere dannende. I tillegg må elevene ha faglig engasjement, for at mening skal kunne oppstå (Willberg, 2019).

I et dannelsesperspektiv, har skjønnlitteratur og litteraturformidling stort potensial. Gjennom litteraturen får vi mulighet til å leve oss inn i situasjoner, som er annerledes enn de vi vanligvis erfarer i våre liv. Når forventningene vi har på forhånd brytes, eller vi blir overrasket av situasjonen i litteraturen, kan dette bidra til at vi blir bevisst hvordan dette ser ut og hvilke holdninger dette innebærer. Teksten nærmest tvinger leseren til å revurdere det som er selvsagt, og på den måten legge merke til egne synsmåter og fordommer. Estetisk aktivitet er dermed en kilde til etisk refleksjon og fornyelse, fordi forestillinger om mulige situasjoner, alltid vil være vårt første skritt mot en handling. Gjennom estetikk kan verdier og idealer kritiseres, snus om og vendes på, som er en forutsetning for samfunnets demokrati. Opplevelse, innlevelse og følelser vi får i møtet med litteratur, vil kunne påvirke hvilke valg vi gjør i det virkelige liv. Litteraturen kan dermed bidra til danning, fordi vi blir bevisste og i stand til å reflektere over egne erfaringer, samtidig som vi øver opp sympati og empati gjennom forestillingsevnen vi tar i bruk i møtet med litteratur. Når elevene er dannet, er de autonome. De er ikke egosentriske, behandler deres identitet og behov på en utforskende

måte, og utvikler stadig nye sider ved seg selv (Røskeland & Kallestad, 2020; Willberg, 2019).

Danning skjer når vi utvikler oss personlig. Utviklingen kan komme av at vi får ny kunnskap og innsikt gjennom innholdet i litteraturen. For at litteraturens innhold skal virke dannende må elevene utfordres i deres tenkning. Danning gjennom litteratur er også estetisk betinget, fordi innsikt også oppstår i kraft av det sanselige, som er estetiske erfaringer. Estetisk danning skjer i en veksling som foregår kontinuerlig mellom innholdet i litteraturen, kunnskapen elevene har og opplevelsen de får i møte med teksten. Røskeland & Kallestad (2020) viser til filosofen Martha Nussbaum, som har stor tro på forestillingsevnen. Nussbaum er overbevist om at lesing av skjønnlitteratur gjør oss bedre egnet til å ta andres perspektiv, og dermed også utvikle oss mot mer empatiske medmennesker. Forestillingsevnen er imidlertid ikke bare begrenset til narrative tekster. Generelt handler det om å ha evne til å forestille seg fiktive verdener, engasjere seg i dem og bli oppmerksom på det.

Når elevene bruker forestillingsevnen kan de eksperimentere med hva ting betyr, samt gjøre nye koblinger mellom fenomener, distansere seg, undre seg, skape noe nytt og kritisere (Røskeland & Kallestad, 2020; Willberg, 2019). Kunnskap og mening skapes i samhandling med andre, men felles samtale i klassen om et tema bringer også frem et sett med *regler*. Blant annet praktiseres håndsopprekking i de klasserommene vi har vært inne i, når elevene ønsker å ta ordet. Om alle elevene spontant hadde tatt ordet samtidig, er det lite sannsynlig at noen meninger hadde nådd frem. Elevene tenker ikke bare på når og hvordan de tar ordet, de får også erfaring og veiledning på hvordan vi møter, eller reagerer, på andres meninger og oppfatninger av temaet. Med andre ord gjelder det å ha en god og inkluderende ytringskultur, for å få til en god samtalekultur i klassen (Bakke & Kverndokken, 2014)

I praksis må altså paradokset håndteres, ved å gi elevene tolkningsfrihet, mulighet til å bruke egen fantasi, og utfolde seg i skapende aktiviteter i undervisningen. På den måten ligger den estetiske dimensjonen der, uavhengig av hvilket fag det undervises i, og gir elevene mulighet til oppdragelse og selvstendighet, som igjen kan bidra til å utvikle utforskertrang, skaperglede og engasjement hos elevene (Røskeland & Kallestad, 2020; Willberg, 2019).

2.1.5 Å bruke estetiske læringsformer i undervisning

Det er en stor kontrast mellom det tradisjonelle kunnskapssynet og det livet barn og unge lever utenfor skolen i dag. Samfunnet vi lever i er i forandring, og vi har nærmest ubegrenset tilgang til informasjon og muligheter for kommunikasjon med andre. En viktig faktor for å fenge elevenes interesse i faglig arbeid, er å få lærestoffet til å oppleves som relevant for elevene. Å konfrontere elevene med fremmed lærestoff som ikke samsvarer med deres interessefelt, livsverden og hverdagskultur, er en utfordring for læreren. Dette er noe vi kjenner igjen i utsagnene Sæbø (2009) refererer til i hennes doktoravhandling, der elevene spør; «Hvorfor skal jeg lære dette?» eller «Hvordan angår dette meg?». Dette er spørsmål og holdninger som ligger tett opp til det vi selv har erfart i praksis i møte med enkelte elever. De virker å være umotiverte og lite interesserte i lærestoffet, nettopp fordi de har vansker med å se nytten i kunnskapen, eller å se sammenhengen mellom det som foregår på skolen og det som foregår på fritiden.

Skolen skal være en arena der det skal tilbys og dyrkes fram ulike måter elevene kan få utforske og skape på. De lærer gjennom sansing og tenkning, og der estetiske læringsformer bidrar til å gi elevene en mer engasjerende, interessant og lærerik undervisning, ifølge Sæbø (2016). Samtidig kan elevene utvikle mot og evne til å løse utfordringer på en god måte ved å lære gjennom estetiske læringsformer (Karlsen & Bjørnstad, 2019). En utfordring i skolen er å få læringen til å oppleves som meningsfull for elevene, fordi det ofte ikke gis rom for innlevelse i arbeidet. En kan se kunnskap og forståelse henge tett sammen med elevenes kreative ressurser, da de får oppdage, engasjere seg og skape forståelse for lærestoffet det arbeides med. Dersom det er mangel på bruk av elevenes kreative ressurser, vil lærestoffet ikke angå elevene og mange elever vil mangle motivasjon til innsats i skolearbeidet (Sæbø, 2009).

Guilford (i Hagen 2019) mente at alle mennesker har kreative evner som kan utvikles og styrkes gjennom ulike læringsformer og holdninger til kreativitet i miljøet rundt. Han brukte begrepet «divergent tenkning», om det å være åpen for ulike måter å løse problemer på som er en sentral side av det å være kreativ. Samtidig må en være bevisst på at kreativiteten kan ta litt overhånd dersom den ikke forankres i virkeligheten, ved å ta lettvinde løsninger. Det trengs altså kunnskap for å vurdere hva som er kreativt, fordi ideer springer også ut fra den kunnskapen vi besitter. Kreative elever kan være impulsive og saksorienterte, og ofte oppføre seg annerledes enn andre elever. Læreren kan dermed oppfatte disse elevene som bråkmakere

og urokråker, som gjør at de kan bli undervurdert og til og med stemplet som umulige og mindre begavet. Lærerens oppfatning av vanskelige barn kan påvirke holdningene negativt til eleven, som igjen kan forsterke negativ atferd dersom eleven selv opplever at læreren har negative holdninger til seg (Hagen, 2019).

Det er ingen selvfølge eller automatikk at estetiske læringsformer vil gi suksess i all undervisning. I doktorgradsavhandlingen nevner Sæbø (2009) at lærere med lite erfaring og kompetanse innenfor estetiske arbeidsmetoder, ofte velger å bruke rollespill når de skal inkludere drama i undervisningen. Dette er nødvendigvis ikke et problem, men lærerne overlater ofte for mye av ansvaret til elevene i slike situasjoner. Dette kan bli problematisk, fordi elevene heller ikke har den faglige kompetansen som trengs. Lærerne lar elevene arbeide fritt i grupper med rollespill med en forventning om at de skal være i en skapende prosess, uten å selv ta ansvar for planlegging og strukturering av opplegget. Dette kan forårsake vansker da det gir et stort spillerom for de mer dominerende elevene, slik at det blir tilfeldig hvor stor plass elevenes fantasi får. En konsekvens kan være at rollespillet får et overfladisk preg som rekonstruerer en gitt tekst, slik at elevene sitter igjen med en likegyldig og tilfeldig opplevelse av lærestoffet. Det er derfor viktig at lærer tar ansvar for planleggingen og struktureringen av opplegget i en slik grad at det fortsatt gis rom for elevenes skapende fantasi (Sæbø, 2009).

2.1.5.1 Dialog versus tradisjonell undervisning

Gjennom dialog kan vi utvikle egen kunnskap, både hos barn og voksne. Det er ofte elevene som begynner å spørre, og i stedet for å gi det riktige svaret, kan vi som voksne stille et mer kritisk spørsmål tilbake. Det kan hjelpe elevene med å utdype egen tenking, og finne ut om det de tenker er riktig eller feil. Denne metoden oppmuntrer også eleven til å lære selv, og lete etter kunnskap, samtidig som de lærer å uttrykke egne meninger som igjen gjør de til aktive deltakere (Jensen, 2013). For at samfunnet skal bringes videre må pedagogiske institusjoner ikke bare bekrefte eksisterende samfunnsordener, men også være kritiske til dem. Gjennom estetisk undervisning får elevene øving i selvstendig tenkning, kritisk distanse og får mulighet til å forholde seg til fremtiden som åpen. Det er viktig at fremtiden holdes åpen for at skaperglede skal kunne utvikle seg, fordi vi ikke alltid vet hvor vi ender opp i en kreativ prosess (Willberg, 2019).

Blikstad-Balas og Roe (2020) har gjort en stor studie av norsktimer på ungdomstrinnet, hvor de blant annet kartla undervisningspraksis. De presiserer at de observerer mye god undervisning, samtidig som de mener vektleggingen av «å lære å lære», samt fokuset på dybdelæring i LK20, vil bli utfordrende fordi det krever en langt tydeligere og bedre begrunnet undervisning enn det de så i de 47 klasserommene de besøkte. Ifølge dem må undervisningen ha et tydelig formål om den skal føre til dybdelæring, fordi dybdelæring på mange måter handler om at eleven kan overføre noe fra en situasjon til en annen. I tillegg kreves det at elevene er engasjerte, og har eierskap til det de gjør. For å oppnå dette mener Blikstad-Balas og Roe (2020) at samtalene i norskundervisningen, for eksempel om tekster elevene har lest, må gå dypere enn det de observerte. Dette kan løses ved å engasjere elevene til å ha fokus på leseopplevelsen, tolkning og det å lese mellom linjene.

Willberg (2019) mener all undervisning har noe estetisk ved seg. Vi kan derfor si at estetiske fag har mange overføringsverdier til andre fag. De er viktige for allmenndannelse hos elevene, som inkluderer kunnskap om kunst og kultur. Pierre Bourdieu, den franske sosiologen, kaller dette for kulturell kapital, og mener det primært kan erverves gjennom utdanning (Broady & Palme, 1989). Den kulturelle kapitalen kan deles opp i tre former; konkret (bøker, teorier, kunstverk), institusjonell (utdanning, yrker, titler) og kroppslig (oppvekst, vaner og verdier). Det vil være familier som har liten interesse for kunst- og kulturopplevelser som gjør at elevene som vokser opp i disse hjemmene ikke får disse stimuliene. Skolen vil derfor være den eneste arenaen disse elevene får kjennskap til estetikk på. Dette belyser hvorfor det er viktig at det bør legges til rette for et bredt kunstfaglig tilbud i skolen (Willberg, 2019).

2.1.5.2 Literacy

Film blir ofte brukt i skolesammenheng, enten som et tillegg til informasjon av lærestoff, en opplevelse eller som et ønsket sluttprodukt av en skoleoppgave. Når elevene skal filmatisere en litterær tekst, slik som en bok, legger lærer stor vekt på tolkning og refleksjon hos elevene. Slike oppgaver gir elevene muligheten for å utvikle et metaspråk der de blir mer bevisste på *hvordan* de mener, et såkalt *literacy*. Begrepet *literacy* kan forstås som en sammensatt kompetanse som innebærer å produsere, lese og tolke tekster i en utvidet forstand (Blikstad-

Balas, 2016). I LK20 står det at elevene blant annet skal få tilgang til kulturens tekster, samt mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik vi forstår literacy-begrepet, er en tekst noe som skaper mening. Altså er det ikke bare skriftlig verbalspråk som kan betegnes som en tekst. Også bilder, lyd og musikk kan uttrykke mening, som gjør at de også kan betegnes som sammensatte tekster. Elevene møter på mange ulike tekster og medier i skolen, og ulike situasjoner krever forskjellige måter å forholde seg til tekster på. Elevene lærer å være bevisste på at det er mange måter å skape mening på.

Det er ikke til å legge skjul på at norskfaget er et tekstfag. Elevene skal produsere egne tekster, samt tolke andres. Det vil derfor være en viktig oppgave for lærer å gi elevene relevant tekstkompetanse, altså literacy, slik at elevene skal klare å skape mening i egne og andres tekster. Blikstad-Balas (2016) forklarer literacy som en sammensatt kompetanse, der også den sosiale og kulturelle konteksten spiller inn på hvordan teksten blir skrevet og hvordan den er ment å bli forstått. Literacy er altså en forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap og for å kunne delta i samfunnet ifølge Blikstad-Balas (2016). I arbeid med å filmatisere en litterær tekst, sett i et literacy-perspektiv, må ikke lærer kun engasjere seg i *hva* elevene mener, men også engasjere seg i *hvordan* elevene mener og tenker ut ifra de språklige rammene de har (Penne, 2010).

Ifølge Blikstad-Balas (2016) er Norge blant de første landene som valgte digital teknologi til en eksplisitt del av nasjonale læreplaner, som er *digitale ferdigheter* som en av fem grunnleggende ferdigheter. Dette skaper en forventning om å utvikle elevenes digitale kompetanse i alle fag på alle trinn. Blikstad-Balas peker på to elementer som har endret skolens literacy på grunn av økende digitalisering; (1) mer individualisert/subjektiv og (2) mindre forankret i institusjonelle literacypraksiser (Blikstad-Balas, 2016). Dette innebærer at elevenes preferanser får større plass når de skal velge tekster de vil lese eller hvilke kilder de vil bruke. Skolens literacy blir mindre tydelig fordi elevene har større valgfrihet nå, som gjør det vanskelig å definere hvilke tekster som er «inne» eller «ute» fra skolen som institusjon.

2.1.6 Tilpasset opplæring

Hver enkelt elev kommer til skolen med individuelle erfaringer, interesser, kunnskaper, ambisjoner, forutsetninger for læring og ulik motivasjon. De kommer også fra ulike familier og kulturer. Med andre ord er en klasse svært sammensatt, hvor det kan være store variasjoner

mellom elevene. En av utfordringene til læreren, er å møte alle disse elevene og mestre ulikhetene. Skolen og læreren skal tilpasse opplæringen til elevene, slik at enkelteleven skal ha utbytte av den både faglig og sosialt (Haug, 2020). Denne oppgaven er formulert i opplæringsloven (1998) §1-3, som sier at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger.

Opplæringsloven (1998) sier også at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger til å kunne mestre eget liv, og delta i samfunnet. De skal få utfolde sin skaperglede, sitt engasjement og sin utforskertrang. Det kan være utfordrende å realisere disse intensjonene, spesielt med tanke på hvor ulike elevene er. Samtidig er det presisert at dette ikke er en individuell juridisk rett. Unntaket er de elevene som ved enkeltvedtak har fått rett til spesialundervisning. Tilpasset opplæring skal skje innenfor fellesskapet i klasserommet eller i grupper, i det omfanget læreren praktisk er i stand til. Det er viktig å understreke at skolen skal strekke seg langt for å få dette til, men enkelteleven har altså ikke krav på tilpasset opplæring (Haug, 2020).

Valg av undervisningsmetoder blir derfor i mange tilfeller avgjørende, med tanke på tilpasset opplæring. I den nye læreplanen, LK20, kommer det frem at tilpasset opplæring kan gjelde ulike områder, og det er lærerens faglige skjønn som er avgjørende (2020). Altså er det ingen konkret oppskrift på hvordan tilpasset opplæring skal foregå i praksis (Haug, 2020). For at alle elevene skal oppleve undervisningen som relevant for sin egen del, må læreren ta i bruk varierte metoder.

Det er gjerne skolens tradisjonelle undervisning som er hovedproblemet for elever som strever med skolearbeidet. Denne metoden gjør det også vanskelig for læreren å oppfylle kravet om å gjøre undervisningens praksis inkluderende. Den individualiserte læringsmetoden skaper særlig problemer for elever med lærevansker, men også for de faglig dyktige elevene fordi de kjeder seg i mangel på utfordringer. Innenfor sosiokulturell læringsteori er læring alltid en sosial aktivitet. For å realisere en slik praksis, krever det at læreren er proaktiv overfor elevene gjennom å gi dem praktiske, skapende og intellektuelle utfordringer (Sæbø, 2016). Teorikapittelet i vår oppgave begynner med å nevne at estetiske arbeidsmetoder kan bidra til en inkluderende undervisning, fordi de legger til rette for læring gjennom skapende og praktiske læringsformer. Metodene kan bidra til at det felles og det individuelle aspektet gjensidig forsterker hverandre i opplæringen. Samtidig som estetiske arbeidsmetoder kan åpne opp for individuelle hensyn og krav til elevene. Ved å ta dette i bruk i læringssammenheng, kan undervisningen tilpasses alle elevene (Sæbø, 2016).

2.1.7 Motivasjon

Forskning som er gjort innenfor sosial kognitiv teori, viser at elevens forventning om mestring er avgjørende for deres motivasjon. Opplevelsen av å mestre, avhenger av om læreren har tilpasset undervisningen, som vi allerede har vært inne på. Motivasjon er en viktig faktor knyttet til læring, og beskrives ofte som en *drivkraft* som har betydning for hvilken holdning elevene har til skolearbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2018) trekker frem hvor vanlig det er i dag at motivasjonsteoretikere ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand, der påvirkning fra miljøet en befinner seg i og det en har med seg av erfaring og selvoppfatning, vil spille inn på motivasjonen. Lærer har dermed mulighet til å påvirke elevenes motivasjon ved å tilrettelegge læringssituasjonen til det beste for elevene og deres læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette innebærer at lærer må gjøre vurderinger som er tilpasset elevenes forutsetninger, der Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 139) viser til tre spørsmål lærer kan stille:

1. *Hvor motiverte er elevene?*
2. *Hva er elevene motivert for?*
3. *Hva er det som motiverer elevene?*

Spørsmålene kan kategoriseres innenfor to ulike dimensjoner av motivasjon, en *kvantitativ dimensjon* og en *kvalitativ dimensjon*. Den kvantitative dimensjonen er når en er ute etter å måle noe i mengde eller tall, som det framkommer i det første spørsmålet da lærer er interessert i å kartlegge i *hvor stor grad* elevene er motiverte. Dette er et spørsmål lærer ofte stiller seg når elevene skal sette i gang med skolearbeidet, der lærer leser klassen for å kartlegge hvor motiverte elevene er og hvilke forventninger det er til det videre arbeidet. Den kvalitative dimensjonen er ute etter å kartlegge hvilke mål og verdier som ligger til grunn for motivasjonen, hvilket de to andre spørsmålene er opptatt av (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Da forsøker lærer å belyse elevenes *hva*, altså hvilke mål motiverer og hvilke verdier skaper motivasjon. I disse spørsmålene vil læreren få svar på hvordan lærer kan tilrettelegge læringssituasjonen på beste måte.

Læreren har en viktig rolle i elevenes liv, og har derfor betydning for læring da relasjonen mellom lærer og elev påvirker elevenes motivasjon. I følge Skrøvset, Mausehagen og Slettbakk (2017) viser en rekke studier at positive lærer-elev-relasjoner representerer en av de viktigste faktorene for læring hos elevene, kanskje til og med den aller viktigste. I dag har lærere et stort kunnskapsgrunnlag for hva som er hensiktsmessig undervisning og klasseledelse. Spesielt med tanke på forskning om hvilken undervisningspraksis som tilsynelatende fungerer bedre enn andre. Men som lærer ønsker en å lykkes i møtet med

eleven, som gjør at de har behov for et stort handlingsrom når det kommer til å tilpasse undervisningen for å treffe sine elever best mulig. Utfordringen er derfor å finne balansepunktet mellom å basere undervisningen på fagdidaktisk og pedagogisk forskning, og det å tilpasse undervisningen til den konkrete elevgruppa (Skrøvset, Mausethagen, & Slettbakk, 2017).

Opplevelsen av mestring i skolearbeidet, er en viktig faktor for fortsatt lav skoleinnsats (Dæhlen, Smette, & Strandbu, 2011). Har eleven erfaring med å mestre oppgaver, vil han eller hun forsøke å løse en ny oppgave på grunn av god erfaring og godt pågangsmot. Er forsøket mislykket, vil eleven forsøke igjen fordi eleven har erfaring med å klare det. Har eleven derimot motsatt erfaring, der en gjentatt opplever å ikke mestre oppgaver, vil hen ha lav motivasjon til å prøve på nytt (Lyster, 2019). Varierte arbeidsformer kan være en inngang til de lavt presterende elevene, der de får tilgang og mulighet til å prøve ut andre måter å møte skolearbeidet på. Dette kan føre til opplevelse av mestring som deretter kan føre til økt motivasjon og innsats til skolearbeid. I tillegg vil variasjon gi elevene muligheten til å utvikle nye måter å finne løsninger på.

2.1.7.1 Indre og ytre motivasjon

Indre motivasjon representerer det selvbestemte. Når eleven ønsker å gjøre en aktivitet av egen interesse, fordi den gir glede eller tilfredsstillelse. Indre motivasjon betegnes gjerne som den ultimate formen for motivasjon, fordi vi engasjerer oss og utfører noe av pur glede, ikke av ytre kontroll. Csikszentmihalyi (1990, i Skaalvik & Skaalvik, 2018) omtaler den indre motivasjonen for «flow». Som også blir betegnet som *flytzone*. Når vi er i flytsonen glemmer vi gjerne tid og sted. Denne opplevelsen kan vi få når vi føler at vi tar selvstendige valg, selvbestemmelse, samtidig som vi har tilstrekkelige ferdigheter til å utføre oppgaven, mestringsfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Selv om vi kanskje kunne ønske det, er ikke alle oppgaver av slik art at de gir oss indre glede. Arbeid med slike oppgaver betegnes som ytre motivasjon, som betyr at adferden ikke i seg selv gir glede. Skaalvik & Skaalvik (2018) viser til Deci og Ryan, som deler ytre motivasjon i ulike former, ut fra grad av medbestemmelse. En aktivitet kan både utføres frivillig med entusiasme, eller motvillig uten entusiasme, og samtidig vil begge være betegnet som ytre motivasjon. Skillet går mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Dersom vi føler en form for press eller tvang til å utføre en aktivitet, som for eksempel beskjed, belønning eller forventning om konsekvenser, innebærer dette at motivasjonen er ytre kontrollert, *kontrollert ytre motivasjon*. Vi har på en måte ikke noe valg, og oppgaven blir utført motvillig med liten entusiasme. I likhet med indre motivert adferd, gjennomfører vi også oppgaver på eget initiativ ved *autonom ytre motivasjon*. Arbeidet med oppgaven er selvbestemt, og valgt framfor andre handlinger. Oppgaven utføres frivillig og gjerne med stor entusiasme. Dette kommer av at oppgaven anses som viktig, hvor den som utfører handlingen har internalisert verdien. Likevel skiller denne formen for ytre motivasjon seg fra indre motivasjon, fordi oppgaven ikke blir utført på grunn av glede eller interesse for selve handlingen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette kan vi nevne mange eksempler på. Som for eksempel når vi støvsuger og vasker, presser oss ut på joggetur i regnvær eller jobber med masteroppgaven heller enn å se serier på Netflix. Personlig er ikke noen av disse oppgavene lystbetont for oss, men vi vet at aktivitetene er nødvendig for å holde det rent og ryddig, være veltrent med alle fordeler det fører med seg, og ikke minst krever masteroppgaven vår innsats om vi skal bli ferdig utdannet. Alle disse aktivitetene er derfor selvvalgt, men de er heller ikke lystbetont akkurat mens det står på.

Autonom ytre motivasjon henger altså nøye sammen med internalisering av verdier, som igjen kan springe ut fra internalisering av normer og verdier. Vi begynner å lære fra vi er helt små, av foreldre eller andre signifikante voksne, hvilken atferd som er verdifull i samfunnet. Barn overtar foreldrenes normer og verdier, gjør dem til sine og vil oppføre seg i forhold til disse verdiene. I gitte situasjoner vil barnet da handle ut fra egen overbevisning, ikke ut fra krav fra andre. Har barnet internalisert gode arbeidsvaner, kan barnet gjennomføre en oppgave selv om den ikke vekker interesse. Dette ses i sammenheng med selvregulering. Til å begynne med blir barnet belønnet for riktig atferd, barnet får ros for å arbeide godt og prøve nye ting, for så å etter hvert belønne seg selv. Slike elever, som har internalisert god arbeidsmoral, er enkle for læreren å undervise. Læreren trenger ikke skape indre motivasjon, bruke belønning som gulrot eller true med straff for å oppnå atferden læreren ønsker. Samtidig trenger også disse elevene å bli sett og få anerkjennelse for arbeidsinnsatsen. Uten et sosialt miljø som verdsetter innsats, vil det være lite sannsynlig at elevene over tid vil opprettholde høy arbeidsinnsats. Høy arbeidsinnsats over tid vil mest sannsynlig heller ikke kunne opprettholdes dersom oppgavene elevene blir presentert ikke engasjerer eller gir følelse av kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.1.7.2 Nyhetsgapet

I likhet med elevene, er også lærerne en sammensatt gruppe når det kommer til undervisning. Felles er at alle lærere jobber etter de samme målene hentet fra den samme læreplanen. Hvordan undervisningen er lagt opp og gjennomføres avhenger av den enkelte lærer. En forutsetning for at elevene i det hele tatt skal ha utbytte av opplæringen, er at de er mentalt til stede i undervisningen. For at de skal makte det, bør de ha interesse og motivasjon for lærestoffet, samt føle seg trygg i lærings situasjonen (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018). Å være trygg er et grunnleggende behov for at elevene i det hele tatt skal være i stand til å delta i læringsprosessen. Hvis elever er engstelig eller redd for å feile i klasserommet kan dette forstyrre elevenes fokus. Er elevene usikre på et nytt undervisningsopplegg eller en læringsaktivitet, kan elevenes fokus forstyrres av at de er spente eller usikre på hva som forventes av dem, slik at de ikke klarer å holde fokuset på den faglige aktiviteten (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018). Det er i slike sammenhenger at *nyhetsgapet* kan oppstå.

Nyhetsgapet kan forklares som forskjellen mellom det trygge og kjente i skolesituasjonen, slik som klasserommet og arbeidsmetoder elever er vant med, til det ukjente og utrygge elevene kan oppleve i møte med nye lærings situasjoner. Et skifte i læringsarena og/eller læringsaktivitet, kan i mange tilfeller ha en så stor overgang for mange elever at det i seg selv forstyrrer læringen (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018). Et slikt skifte er svært viktig at lærer tar hensyn til, da elevene beveger seg fra det trygge og kjente til det utrygge og ukjente, som vil spille inn på elevenes mentale fokus på læringen. Dersom endringene ikke er så store, vil det være overkommelig for de aller fleste elevene. En tilnærming til dette er å sørge for å ikke endre for mye på samme tid, og gjøre de nye betingelsene forutsigbare for elevene. Læreren må bygge en bro mellom den “gamle” og den “nye” lærings situasjonen (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018). Orion og Hofstein (1994, i Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018) viser til tre dimensjoner i sammenheng med dette; den kognitive dimensjonen, den geografiske og logistiske dimensjonen og den psykologiske dimensjonen.

Den kognitive dimensjonen har med oppfatningen og tankene å gjøre, der en kan redusere nyhetsgapet ved å la elevene forberede seg faglig, både teoretisk og praktisk. Det er en stor fordel om elevene på forhånd kan forberede seg før de skal gå løs på en oppgave, da dette kan være med på å etablere en trygghet. Den geografiske og logistiske dimensjonen har med lokasjon og håndtering å gjøre, der en kan redusere nyhetsgapet ved å innarbeide regler for oppførsel og informere om hvilke forventninger det er i den nye situasjonen. Den psykologiske dimensjonen har med den enkelte elev å gjøre, der noen elever har utfordringer

med å håndtere nye læringssituasjoner eller hvordan medelever endrer seg i nye læringssituasjoner. Lærer kan redusere nyhetsgapet ved å gi den nødvendige informasjonen klassen og den enkelte elev har behov for (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018).

2.1.7.3 Den interesserte og engasjerte eleven

Engasjement kan være vanskelig å måle. Sett i skolesammenheng kan elevengasjementet ses i sammenheng med det Bjerga (2018) beskriver som atferdsengasjement;

“Atferdsengasjement viser seg som positiv atferd, slik som å følge regler, overholde klasseromsnormer og avstå fra forstyrrende atferd. I tillegg handler atferdsengasjement om deltakelse i både faglige og sosiale aktiviteter, inkludert atferd som anstrengelse, standhaftighet og aktivitet i klasserommet gjennom å delta i diskusjoner og ved å stille spørsmål” (Bjerga, 2018, s. 49).

Bjergas beskrivelse samsvarer med det flere teoretikere beskriver som et godt læringsmiljø, ofte skapt og vedlikeholdt gjennom god klasseledelse av lærer. For å oppnå et positivt akademisk utbytte, er en vesentlig faktor nemlig atferdsengasjement (Bjerga, 2018).

Forskning viser at læreratferd *har* sammenheng med elevengasjement, hvor det blant annet kommer fram i studien til Bjerga at gode relasjoner mellom lærer og elev er en nøkkel for å skape engasjement hos elevene (Bjerga, 2018). Lærerens involvering i elevene har en klar sammenheng med det faglige engasjementet, der lærer gir elevene følelsen av eierskap til arbeidet, hvor de føler seg ivaretatt og støttet både faglig og sosialt. Elevene som får oppgaver de opplever som meningsfulle og passe utfordrende, vil sannsynligvis øke engasjementet til faglig innsats.

Hensikten med å inkludere variasjon i undervisningen er å aktivisere elevene på ulike måter, der de skal få muligheten til å være aktivt deltakende i det faglige arbeidet. En ønsker at variasjonen er med på å skape interesse for temaet, som også er en viktig forutsetning for at elevene er mentalt fokusert og til stede i læringsprosessen. Når en er interessert i et tema, blir man mer *affektivt* observant og oppmerksom mot det en skal lære om, hvilket innebærer at det er følelsene som er med på å styre vår bevissthet og oppmerksomhet mot noe (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018). På samme tid må lærerne jobbe med å skape interesse hos elevene, da det er mange tema som vil være ukjente for dem. Tema som en ikke har noe som

helst kjennskap til, vil en nødvendigvis ikke være interessert i. Lærer må derfor kontinuerlig forsøke å introdusere nye temaer på en interessevekkende måte.

Elevene vil møte nye læringssituasjoner ulikt, men likevel bør alle utfordres til å prøve noe nytt og møte på nye utfordringer. Det er ifølge Fiskum, Thorshaug & Husby (2018) en viss forhøyet spenning i møtet med en ny og ukjent situasjon. Videre påpeker de viktigheten av å hjelpe elevene over nyhetsgapet så godt som mulig, slik at spenningen kan være utviklende for elevene framfor å blokkere for læringen. Å skape interesse og engasjement er en nødvendig drivkraft for at elevene skal klare å håndtere nyhetsgapet. Som Elevundersøkelsen (2022) viste, ønsker flesteparten av elevene at lærer skal inkludere mer variasjon i undervisningen. Sæbø (2016) trekker også frem et viktig funn hvor dette er særlig ønsket i teorifagene, slik som for eksempel norskfaget. Norskfaget er et danningsfag, der faget blant annet skal gi elevene litterære opplevelser og muligheten til å uttrykke seg både kreativt og skapende (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2 Norskundervisningen i masterprosjektet

I denne delen av teorikapittelet vil vi presentere de temaene, og didaktiske metodene og arbeidsformene som lærerne vi observerte tok i bruk i klasserommet. Læreren på mellomtrinnet hadde et tverrfaglig opplegg der elevene skulle beskrive en persons indre og ytre egenskaper og hvor tema var Santa Lucia. Læreren hadde lagt opp undervisningen på en slik måte at timen inneholdt flere elementer slik som høytlesning, refleksjon, film og selvstendig arbeid. Lærerne på ungdomstrinnet hadde sammensatt tekst som tema, der elevene skulle lage boktrailer til en selvvalgt skjønnlitterær bok. Elevene hadde stor frihet der de blant annet selv kunne velge bok, og hvilke virkemidler de vil bruke for å få frem budskapet. Lærerne hadde lagt opp undervisningen på en slik måte at det selvstendige arbeidet fikk størst plass i timen, og satt av tid til både gjennomgang av oppgave og tema, samt refleksjon rundt det planlagte arbeidet.

2.2.1 Skjønnlitteraturen og fortellingens plass i norskfaget

I undervisningsøktene på både mellomtrinnet og ungdomstrinnet lå fortellingen som sjanger til grunn for en stor del av arbeidet. Fortellinger har en dominerende plass i skolen. Fra første skoledag møter elevene fortellinger i skriftlig og muntlig form. I tillegg er mange også godt

kjent med fortellinger allerede før de begynner på skolen. For eksempel fra godnatthistorier på sengekanten og fra samlingsstunder i barnehagen. Ifølge LK20 skal elevene kunne *samtale* om teksters form, formål og innhold etter syvende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter at elevene har lest en fortelling åpner det seg en mulighet for læreren til å la dem diskutere hvorfor karakterene handlet slik de gjorde. Når elevene leser skjønnlitteratur tar de i bruk den imaginære kraften, som gjør dem i stand til å forestille seg karakterene som er oppdiktet. Det å kunne leve seg inn i livene til mennesker som er forskjellige fra oss selv, gjennom litteratur, er essensielt for vårt demokratiske samfunn, da det kan føre til dannelse, som vi har skrevet om i kapittel 2.1.4. Leseren får karakteren i fortellingen presentert gjennom dens handlinger, tanker og utseende, i tillegg til kommentarer fra fortelleren og andre karakterer som er med i den fiktive litteraturverden.

2.2.1.1 Høytlesning

I to av klassene hadde lærer høytlesning for elevene. En naturlig del av litteraturformidlingen, særlig da på lavere klassetrinn, er høytlesning. Høytlesning gir alle elevene mulighet til å gå inn i den fiktive fortellingen, og leve seg inn i hovedpersoner og handlinger som skjer. Høytlesning gir elevene mulighet til å oppleve andre typer tekster enn de selv er i stand til å tilegne seg på egenhånd. Vi nevner de lavere trinnene, hvor det ofte er gap mellom tekster elevene selv er i stand til å lese, og tekster de har interesse for og glede av. Men vi finner også ulike elever på alle klassetrinn, som har ulike forutsetninger for å lese tekster de interesserer seg for.

Høytlesning gir altså alle elever i utgangspunktet lik tilgang til teksten, og en felles litterær opplevelse. Litteratur gir elevene tilgang til temaer og problemstillinger de sannsynligvis ikke ville møtt på andre arenaer. Derfor gir litteraturen et innblikk i andre verdener. Høytlesning er også en sosial aktivitet, nettopp fordi elevene får tilgang til problemstillinger som kan virke sosialt samlende for klassen. Elevene får samme referanseramme gjennom høytlesingen, noe som kan binde elevene sammen (Ulland & Håland, 2014).

Selv om høytlesning gir elevene tilgang til ord og begreper, refererer Ulland og Håland (2014) til at forskningsprosjekter har vist at det ikke er samsvar mellom høytlesning og utvikling av ordforråd. For at elevene skal utvikle egen leseforståelse og ordforråd, må teksten arbeides med og snakkes om, som også er i tråd med Vygotskijs teorier om at språk utvikler tanken. Først når elevene aktivt tar i bruk språket, former de kunnskapen på en måte som gjør at den blir til internalisert kunnskap (Ulland & Håland, 2014). Altså at elevene tilegner seg

kunnskapen som sin egen, og vil kunne ta den i bruk selv på et senere tidspunkt. Høytlesing kan altså utvikle elevenes språk, men det krever at elevene selv blir invitert inn i samtaler om litteraturen, og på den måten aktivt får ta språket i bruk. Høytlesingen må være dialogbasert for at den skal gi elevene innsikt og kunnskap. Begrepet dialogbasert understreker viktigheten av å la elevene slippe til, for å fremme forståelse og læring. Gjennom dialogen møter elever hverandres oppfatninger og syn på fortellingen, og mening skapes i et felles samspill i klassen. Dialogen må åpne opp for undring, motforestillinger og videre tenkning. Elevene må få være aktive medprodusenter av kunnskapen. Ikke bare reprodusere den kunnskapen læreren eller læreboka formidler (Bakke & Kverndokken, 2014).

Elevenes møte, det de selv legger merke til med en tekst, er det som har betydning. Ikke forfatterens intensjon, eller lærerens tolkning av teksten. Dette betegnes som personlig tilnærming til tekst, og bygger på Wolfgang Iser's (i Moe, 2014) leser-respons-teori. Det betyr ikke at læreren er overflødig, og at elevene fritt skal assosiere og reflektere rundt teksten. Læreren modellerer refleksjon, trekker retningslinjer for lesingen, og legger til rette for at elevene skal få mulighet til å undre seg og prøve ut deres tanker. Dette hjelper elevene til å ha tro på at deres opplevelse og spørsmål til teksten er relevante, og at ikke læreren sitter på et fasitsvar elevene skal finne. For at elevene skal kunne bli bevisste på egne tanker til teksten, må det legges til rette for at elevene får bearbeide dem. Høytlesing med lesestopp er en metode som sikrer at elevene får tenketid underveis. Da får elevene tid til å tenke på det som ble lest, hva de la merke til, hvilke spørsmål de har og hva de undrer seg over. De får mulighet til fange tanken når den oppstår, og bli bevisst på den. På den måten trenes de til å legge merke til det de forstår, og ikke forstår. Når teksten leses uten stopp, kan disse tankene fort gli ut av bevisstheten. Når elevene hører tekster, lager noen ubevisst kognitive knagger å henge tankene på. De knytter det de oppfatter i teksten, til noe de kjenner til fra før. Ofte trenger elevene hjelp til å lære seg hvordan disse tankene kan sorteres og settes ord på (Moe, 2014).

Et kompetansemål etter tiende trinn, er at elevene skal reflektere over tekstens formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lesestopp kan være et fint utgangspunkt for en litterær samtale i klassen, der elevene får øve seg på refleksjon og kritisk tenkning. Om elevene har pratet sammen med sidekameraten i lesestoppene, kan det være mindre skummelt å dele tankene høyt i klassen i etterkant. Da er de to som sammen har lagt merke til noe i teksten. Samtalen forutsetter også at læreren kjenner teksten godt, samtidig som læreren må være åpen for elevenes ulike måter å forstå teksten på. Om elevene

kommer med innspill, som for læreren kan virke utenfor emnet, er det fint om elevene får utdype hva de mener. På den måten kan læreren, og de andre elevene, få tak i tanketråden, som ofte er en mer logisk og relevant tankerekke enn det kanskje først hørtes ut som (Moe, 2014).

2.2.1.2 Adaptasjon

I to av klassene jobbet elevene med å fortolke en bok de har lest, om til film. Forandringen av teksten fra bok til film kalles adaptasjon. Adaptasjon er når vi arbeider med å tilpasse og overføre en tekst fra eksempelvis bok til film. Tilpasning er grunnbetydningen for adaptasjon. Vi tar utgangspunkt i en kildetekst som vi bearbeider slik at den blir tilpasset en måltekst. Tradisjonelt dreier adaptasjoner seg om kildetekster i form av romaner, som overføres til film som måltekst. Filmer har lang tradisjon med å støtte seg på litteraturen, og svært mange filmer er basert på romaner. Samtidig er det viktig å være bevisst på at roman og film er to ulike versjoner, hvor det ikke alltid er meningen at de skal være så like som mulig. Hensikten med adaptasjon er å fortelle historien tilpasset sitt medium. Adaptasjonsanalyse blir dermed å dreie seg om hvordan romanen og filmen fungerer i hver sin form, og ikke om filmen eller boka er best (Tønnessen, 2018).

Gjennom adaptasjonsanalyse blir elevene fortrolig med hvilke sentrale kjennetegn både boka og filmen har, og mange elever kjenner til dette arbeidet i skolen. Elevene leser en bok, ser filmen og analyserer hvordan teksten er endret og gjenfortalt i filmen. Skolen blir i takt med samfunnet rundt oss stadig mer digital. Derfor jobber også elevene mer med å produsere egne filmer, gjerne gjenskapning av en litterær tekst. Dette arbeidet krever at elevene skaper karakterer og plot, skriver manus, filmer og redigerer. I prosessen analyserer elevene karakterene, handlingen og temaet i teksten, samtidig som de tar i bruk digitale ferdigheter (Karlsen S. S., 2018).

Adaptasjon gir tilgang til nye uttrykksformer. Litteratur, som betyr bokstav på latin, har opphav i muntlige fortellinger, men som er blitt uttrykt med skriftlig verbalspråk. Det skriftlige verbalspråket har hatt størst plass i litteraturformidlingen, helt frem til trykketeknologien utviklet seg. Etter hvert har vi fått bilder, ulike fonter og omslagsdesign, som har betydd spesielt mye for bildebøker. Til tross for utvidede måter å uttrykke mening på,

forblir en bok et statisk medium. Digitale medier og film åpner derimot for flere meningsressurser som er dynamiske. Blant annet bilder i bevegelse, stemmer og musikk.

Når en tekst blir omgjort og tilpasset til film, blir overgangen mellom mediene mer radikal enn om elevene skulle illustrert teksten. I film kan elevene utdype forståelsen av karakterene og miljøet i teksten. For eksempel ved karakterenes kroppsspråk, eller tilføye musikk for å skape spenning i enkelte scener. Valgene elevene gjør får betydning for hvordan historien treffer sansene våre, fordi vi oppfatter ulike uttrykksformer, modaliteter, ulikt. Alle modaliteter må tolkes, men prosessen utspiller seg gjerne ulikt ut fra hvilke modaliteter som er brukt. Gjennom ord må vi selv lage forestillinger i vår egen bevissthet, som sannsynligvis vil fortone seg annerledes enn når vi ser og hører framstillingen av karakterene i en film (Tønnessen, 2018).

Det er mange likhetstrekk mellom filmens og litteraturens fortellinger, samtidig som det er klare forskjeller. En viktig forskjell er at filmen må være mye tydeligere på fortellingsnivået enn hva skjønnlitteratur trenger å være (Penne, 2010). Fortellingen som presenteres gjennom film må være tydelig og klar, der hendelsene som forekommer bidrar til å gjøre helheten enda tydeligere. Filmens tradisjonelle fortellingsstruktur kan minne om eventyret, da hovedpersonene er gjennomgående handlende hvor handlingene driver fortellingen framover. Mystikk og det gåtefulle er ofte det som er selve målet med leseopplevelsen av skjønnlitterære tekster, der leseren kan undre seg over fortellingen. En som ser film, har ikke muligheten til det i like stor grad. Filmskaperen må også være klar på hva som er ideen og det sentrale temaet i fortellingen, og deretter ta hensyn til at både musikk, farger, lys og kameravinkel skal tjene ideen. I tillegg må filmskaperen skjære kraftig ned i romanfortellingen, hvis en sammenligner litterære tekster med filmen (Penne, 2010).

2.2.2 Digitale estetiske arbeidsformer

I alle klassene jobbet elevene med digitale verktøy. Arbeid med digitale verktøy krever en grad av digitale ferdigheter, eller *digital literacy*. Som enkelt fortalt handler om digital kompetanse, selv om ordet kompetanse ikke er direkte synonymt med literacy (Blikstad-Balas, 2016; Skjelbred & Bjørkvold, 2014). Digital kompetanse går ut på å kunne bruke ulike digitale verktøy og programvarer. Kunne laste ned og opp ulike filer, ha søkekompetanse og kunne navigere, klassifisere, integrere og evaluere ulik informasjon, samt kunne kommunisere

og uttrykke seg ved å ta i bruk ulike medier. Dette er relevant kompetanse i dagens digitale samfunn (Giæver, Johannesen, & Øgrim, 2014). Digitale programmer er fine å bruke for å gi elevene mulighet til å være kreativ i prosessen med å skape en tekst. En måte å la elevene gå inn i en tekst på, som kan motivere dem, er å lage en fortolkning (Moe, 2014).

I kapitlet om adaptasjon, er vi inne på hvordan elevene velger hvilket budskap som skal formidles, ved å bruke ulike modaliteter. Elevene kan bruke digitale programmer, som Photostory fra Windows, iMovie til Apple eller TikTok for den saks skyld, til å lage digitale historier, blant annet av en bok de har lest, der de tar i bruk ulike modaliteter. En slik aktivitet vil vi betegne som estetisk, fordi en tekst i utgangspunktet er estetisk i seg selv, elevene responderer estetisk til teksten gjennom å oppfatte og reflektere rundt innholdet, og ikke minst ta i bruk estetiske arbeidsformer ved å lage en egen fortolkning. Elevene skaper noe kreativt, med ulike modaliteter som treffer sansene våre på forskjellige måter. Elevene må velge ut bilder, som skal fortelle den digitale historien. Bildene kan eleven ta selv, finne på internett eller tegne selv. Sammen med bildene legger elevene på tekst og lyd (Jansson, Løvland, & Nohr, 2014; Jensen, 2013; Tørnby & Stokke, 2018).

Det er klart at det må ligge til grunn noen rammer når elevene skal skape digitale tekster. Formålet må defineres, aktivitetene planlegges og settes inn i faglig kontekst (Williamson 2009 i Skaug et al., 2014). Andre programmer som blir brukt i skolen er Minecraft, som er et populært byggekloss-spill, en form for tredimensjonal digital lego. Ifølge Karlsen (2018) blir Minecraft brukt i skolen i ganske stor grad, gjerne i tverrfaglig sammenheng. Elevene kan for eksempel bygge og konstruere sin egen by, ut fra begreper eller temaer de holder på med. Det er eleven selv som definerer spillet, da det er lite handling forankret i Minecraft. Eleven får på denne måten mulighet til å bruke egen fantasi og kreativitet til å skape sin verden i spillet (Skaug, Guttormsgaard, & Imsen, 2014).

Ifølge Skaug et al. (2014) samsvarer aktivitetene i Minecraft med ferdigheter som innovasjon, kreativitet, samarbeid, kritisk tenkning, praktisk teknologi, problemløsning, lære å lære, kommunikasjon og e-borgerskap. Dette er evner som er nødvendige i dagens og fremtidens samfunn. Når spillet oppleves motiverende, handler det stort sett om læring og mestring. Vurderingen i spillet er umiddelbar og kommer underveis, ikke som avsluttende test som gjerne blir praktisert i den tradisjonelle skolen. Arbeidet med spillet kan kreve strategisk tenkning, kompleks problemløsning, testing av hypoteser, kreativitet og samarbeid for å stadig lære noe nytt, og bruke denne kunnskapen for å komme seg videre i spillet. Når elevene

spiller, kan de oppleve høy grad av mestring og motivasjon. Ofte vil elevene være i *flytsonen* når de spiller (Skaug, Guttormsgaard, & Imsen, 2014).

Bruk av digitale programmer eller spill som er kjent for elevene, motiverer mange, men det er likevel ikke gitt at bruk av dette blir vellykket, eller at spillet kan overføres til faglige sammenhenger. For eksempel er mange spill og apper unge bruker i dag utviklet for underholdning, ikke for læring. Mange elever kjenner Minecraft og TikTok godt, fordi de bruker det på fritiden. Det kan gjøre det ekstra motiverende for elevene, da de har kjennskap og behersker det allerede, samtidig som de kan oppleve større eierskap til læringsmetoden fordi fritidskompetansen deres blir anerkjent, og brukt i faglig sammenheng på skolen. Selv om lærer legger rammene for det faglige, vil elevene sannsynligvis kjenne til mediet bedre enn læreren. Det vil derfor være aktuelt for en lærer å ha mot og vilje til å gi fra seg noe av kontrollen, når slike medier tas i bruk i undervisningen. Dette kan sees på som det å ha tillit til elevenes egen vurderingsevne, motivasjon og mestring av digitale verktøy. På en annen side er det ikke alle elever som er opptatte eller har interesse for slik, så det er viktig å være bevisst på at motivasjonen kan variere (Skaug, Guttormsgaard, & Imsen, 2014).

2.2.3 Den dramafaglige metoden: Lærer-i-rolle

I førsamtalene med lærerne kom vi med innspill om å bruke lærer-i-rolle metoden, og alle lærerne vi observerte i vårt prosjekt, tok mer eller mindre i bruk metoden. Lærer-i-rolle blir heretter forkortet til LIR. LIR går ut på at læreren leder undervisningen gjennom en fiktiv rolle, der det ikke er gitt hverken instruksjoner eller føringer for hvilke forventninger det er til deltakerne (Fossbråten & Bjørnstad, 2019). Læreren må selv delta i spillet, for at elevene skal få mulighet til å utvikle evne til ekte og åpen improvisasjon. På den måten blir det improviserte LIR-spillet til en eksistensiell prosess. Det er sentralt å skape en troverdig rolle som handler på et eksistensielt plan i som-om-situasjonen, og som samhandler med elevene, fordi det er dette som kan skape erfaringsbasert læring som kan gi elevene en dypere forståelse for lærestoffet. Det er altså nødvendig å skape en troverdig ramme, der elevene motiveres til å akseptere LIR-spillet. Situasjoner læreren ønsker å bruke LIR for å utforske, må oppleves som relevante for elevene. Læreren har ansvar for å legge til rette for utvikling av følelsesmessig engasjement, som gjør det mulig å oppleve reelle erfaringer i det improviserte LIR-spillet. Elevene får da mulighet til å oppleve, leve seg inn i og engasjere seg i LIR-spillet og læreprosessen (Sæbø, 2016).

Lærer og elever må dermed improvisere basert på de erfaringene de har fra lærestoffet det skal arbeides med, og som skal åpne for etiske refleksjoner om tema. Elevenes rolle vil være å fortsette å være elevene i arbeid med det tiltenkte lærestoffet, mens lærers rolle blir å improvisere ut fra det lærer ønsker å oppnå gjennom metoden. Det er ifølge Fossbråten og Bjørnstad (2019) viktig å bruke en enkel kostymering for å kunne skille mellom fiksjon og virkelighet. På den måten kan lærer enkelt skape en fiksjonsdel og en refleksjonsdel der elevene kan dele erfaringer med hverandre og lærer, som er en forutsetning for maksimalt utbytte. Vår hypotese er at elevene vil få et større rom til å leve seg inn i, og bruke sin fantasi og sine kreative evner gjennom den fiktive rollen, og dermed bli mer engasjert i temaet.

3 Metode

I denne delen av oppgaven skal vi presentere og begrunne hvilke metoder vi har valgt i prosjektet, hvilke forberedelser vi har gjort og hvordan vi utførte datainnsamlingen og analysene for å besvare problemstillingen; *Hvordan bruker lærere estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen?*

3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Vår studie er innenfor det fenomenologiske feltet, fordi vi ønsker å få frem lærerperspektivet på hvordan de bruker estetiske arbeidsmetoder i egen norskundervisning. Ifølge Postholm (2010) handler fenomenologiske studier om å fange meningen en legger i en opplevelse, knyttet til et fenomen. Prosjektet vårt er opptatt av å fange lærerens opplevelse, i det de tar i bruk estetiske arbeidsmetoder sammen med elevene. Fenomenet er i dette prosjektet estetiske arbeidsmetoder. Det er læreren som kjenner elevene sine, og som derfor kan gjøre seg opp en mening om hvor vidt de oppfører seg annerledes i undervisningen der estetiske arbeidsmetoder blir brukt, sammenlignet med en undervisning uten. Vi har valgt å intervju lærer, fordi det blir vanskelig for oss å få tak i om elevene endrer adferd ved kun å observere dem i en konkret undervisningssituasjon. Gjennom et semi-strukturert intervju, skal vi prøve å forstå lærerens perspektiv knyttet til et bestemt tema, som i dette prosjektet er estetiske arbeidsmetoder. Intervjuet, av fenomenologisk art, tar for seg undervisningen som læreren har gjennomført, og vi har observert. Gjennom intervjuet ønsker vi å høre lærer sin beskrivelse av undervisningen, for at vi som forskere skal kunne beskrive og forstå fenomenet vi undersøker (Postholm & Jacobsen, 2018).

Prosjektet plasseres også innenfor det hermeneutiske feltet fordi vi velger å bruke observasjon som datainnsamlingsmetode, som er en *fortolkende* metode. Våre observasjoner er naturligvis *våre tolkninger* av situasjonen det observeres i. Det kan derfor være nyttig å kombinere observasjon og intervju, fordi våre observasjoner kan validere intervjufunn og avdekke ny kunnskap. Samtidig kan observasjonene vi gjør, være med på å identifisere eventuelle gap mellom det informanten sier, og det de faktisk gjør. Vi vil understreke at vi ikke legger en mistenksom hermeneutikk til grunn for intervjuet, men informanter tror gjerne de gjør noe, uten at de nødvendigvis praktiserer det (Krumsvik, 2019). Det er en viss fare for at lærerne

overrapporterer egen praksis i intervjuet, fordi de har kunnskap om hva som kjennetegnes som «best» (Blikstad-Balas & Roe, 2020).

3.2 Valg av informanter

Før vi kunne komme i gang med prosjektet, var vi avhengig av å få tak i informanter. Vi var interessert i å undersøke lærers perspektiv om bruk av estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen, og vi ønsket derfor å få tak i norsklærere. Framgangsmåten vår var å sende e-post til rektor ved 12 ulike skoler i kommunen, der vi informerte kort om prosjektet og skrev at vi gjerne ønsket samtaler med norsklærere ved skolen deres for å orientere dem ytterligere. Vi ble overrasket over den manglende responsen vi fikk. Flere skoler har vi enda ikke fått svar fra, og noen rektorer ga avslag allerede før de hadde videreformidlet informasjonen til lærerne. Kun en informant har tatt kontakt med oss på eget initiativ, etter å ha fått informasjon fra rektor ved skolen. Vi ønsket gjerne å ha med flere enn en informant, og valgte derfor å ta kontakt med fire lærere vi hadde kjennskap til fra praksisperiodene våre. To av disse ønsket å delta på prosjektet etter en uformell samtale.

3.2.1 Førsamtaler

I forkant av undervisningen vi skulle observere, hadde vi uformelle samtaler med de aktuelle lærerne. Lærerne hadde klart tema og opplegg for undervisningen, som de presenterte for oss. Sammen med lærerne kom vi med innspill til hvordan de kunne innlemme estetiske arbeidsmetoder i undervisningen de allerede hadde planlagt. Alle fikk tips om å bruke LIR, men det var varierende hvor mye informasjon lærerne ønsket om metoden. Det er viktig for oss at lærerne får eierskap til undervisningen, som de tross alt allerede har planlagt og skal gjennomføre selv. Med så lite påvirkning fra vår side, på hvordan undervisningen skal gjennomføres, blir vår studie en kasusstudie.

3.3 Kasusstudie

Kasusstudie kan defineres som en undersøkelse av et bundet system. Altså et system som er både tids- og stedbundet (Postholm, 2010), som i vårt tilfelle er en konkret undervisningstime hvor lærerne tar i bruk estetiske arbeidsmetoder, og som gjennomføres innenfor

klasserommets vegger. Kasusstudien gir detaljerte beskrivelser av det vi studerer, i sin kontekst, der estetiske arbeidsmetoder er vårt fokus i settingen. Når fokuset rettes mot et spesifikt kasus, i dets kontekst, kan denne forskningstilnærmingen fange opp interaksjonen mellom ulike faktorer som er karakteristiske for kasuset. Dette gjør det mulig å gi en helhetlig beskrivelse av det vi studerer, som også er målet for all kvalitativ forskning. Kasusstudier egner seg godt til situasjoner der det er umulig å skille fenomenets ulike variabler fra konteksten, og gir derfor også mulighet til å studere fenomenet i sine naturlige omgivelser (Postholm, 2010).

«Tykke beskrivelser», som inkluderer lærernes oppfatninger, kan gjøre at leseren av studien erfarer en sammenheng mellom sin egen situasjon, og situasjonen vi har undersøkt og beskrevet. Våre beskrivelser av studien kan virke gjenkjennelig, og kan derfor være gjeldende for andre lærere. Beskrivelsene og kunnskapen fra kasuset, tolkes og kan brukes i praksis. Estetiske arbeidsmetoder i undervisningen er fokuset for studien, og lærernes perspektiv er fremtredende. Kasuset kan derfor få en overførbarhet, fordi kasusstudien er gjennomført i det virkelige liv. Dette kan bidra til at en ser konteksten som relevant og anvendbar i andre situasjoner, for eksempel i egen undervisning. En kjenner igjen meningen, og denne meningen gir innsikt av betydning (Postholm, 2010).

3.4 Innsamling av data

Vi ønsket å få et innblikk i hvordan lærerne legger opp, og gjennomfører en undervisningsøkt. Vi har derfor valgt å observere lærerne i denne settingen, i tillegg til å intervjuer lærerne i etterkant. Vitenskapelig metode innebærer at vi bør, og noen ganger må inkludere flere elementer som vi utfører for å fremskaffe pålitelig kunnskap (Grue, 2015). Derfor ønsket vi å intervjuer lærerne for å få tak i deres egen oppfatning om hvordan undervisningen fungerte, hvordan de vanligvis underviser og deres erfaringer med tanke på hvilke holdninger elevene har til norskfaget.

3.4.1 Observasjon

I innsamling av kvalitative data, blir observasjon ansett som den mest fundamentale måten å gjøre dette på. Observasjon kan defineres som en systematisk overvåkning av adferd i naturlige situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018). Det kan også ses som en supplerende

metode for å enten svare på problemstillinger, eller for å undersøke problemstillingene fra et annet perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2012). I klasserommet er vi ikke-deltakende observatører, og observerer den naturlige situasjonen slik den faktisk utspiller seg. På den måten får vi mulighet til å observere det lærerne faktisk gjør i klasserommet, og hvordan elevene responderer på dette.

Under observasjonen bruker vi et skjema som vi har utviklet med bakgrunn i Engle og Conant (Engle & Conant, 2002). Skjemaet går ut på å se etter elevenes faglige engasjement både verbalt og nonverbalt (se vedlegg 1). Skjemaet er delt inn i to hovedkategorier, *positivt faglig engasjement* og *negativt ikke faglig engasjement*. Disse kategoriene var igjen delt opp i kategoriene verbal og nonverbal. I verbalt engasjement hadde vi kategorier for bidrar muntlig/ikke faglig snakk, be lærer om veiledning/miste fokus og positive/negative utsagn. I nonverbalt engasjement hadde vi kategoriene positivt/negativt kroppsspråk, faglig innsats/ikke faglig aktivitet og håndsopprekking/uro som forstyrrer. Skjemaet hadde til hensikt å gi oss noen konkrete vi kunne se etter under observasjonen, hvor vi valgte å plassere oss på hver sin side i klasserommet, i et forsøk på å sammen få med oss mest mulig av det som skjer.

3.4.2 Semistrukturert intervju

Intervjuet legger til rette for at kunnskap kan skapes mellom lærers synspunkt, og oss som forskere. Vi har planlagt et semi-strukturert intervju, som betyr at vi har skrevet en intervjuguide i forkant (se vedlegg 4). Det innebærer at vi har tema og noen konkrete spørsmål klar, men vi behøver ikke stille dem i rekkefølge. Spørsmålene blir stilt der det faller seg naturlig, og vil gjerne bli oppfulgt av andre spørsmål for å få utfyllende svar, og for å sikre at vi har forstått informantens rett. Under intervjuet er det også mulighet for lærer selv å introdusere temaer vi ikke har tenkt på, som igjen kan føre til at vi stiller flere spørsmål. Altså foregår det en kontinuerlig analyse underveis, hvor vi stiller spørsmål til informanten for å være sikre på at vi får med oss det han eller hun mener, og forstår det som blir sagt (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig er det viktig at vi er bevisst på å la læreren snakke ferdig, uten å bli avbrutt. Dersom vi stadig avbryter, vil det medføre feilkilder som blir tatt med i analysen av intervjuet (Grue, 2015).

3.4.3 Kvalitet i studien

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) bestemmes forskningens kvalitet i all hovedsak ut fra hvordan kunnskapen er produsert, og ikke nødvendigvis hvilket resultat vi har kommet frem til. Grunnen til dette er at det innenfor samfunns- og atferdsforskning er vanskelig å avdekke en fullstendig sannhet. Forskningen bør heller dreie seg om å forstå deler av virkeligheten, som en del av en prosess som utvikler vår kunnskap, og dermed gjør oss klar over hva vi ikke vet. Vår intensjon har ikke vært å komme fram til et svar, men å undersøke hvordan lærere inkluderer estetiske arbeidsmetoder i undervisningen, og eventuelt hvilken effekt de opplever at det har på elevenes engasjement til norskfaget. For å vurdere kvaliteten på vårt masterprosjekt vil vi diskutere våre valg og vurderinger ut fra to forhold Postholm og Jacobsen (2018) viser til: a) hvilke begrensninger som er knyttet til vår forskning, og b) hvordan vi gjennom vår måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket resultatene. Punkt a henviser til gyldighet, og b til pålitelighet.

3.4.3.1 Gyldighet

Forskningen i dette masterprosjekt presenterer kun et utsnitt av virkeligheten, fordi vi bare har samlet inn data fra noen utvalgte norsklærere. Den største utfordringen med dette masterprosjektet, har imidlertid vært å få tak i informanter. Vi baserer oss på frivillig deltakelse, som også er et grunnleggende kjennetegn ved all forskning i vårt samfunn (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi kan ikke tvinge noen til å delta, som har ført til at vi ikke fikk tak i det antallet informanter vi hadde sett for oss, som igjen har ført til at informasjon har uteblitt. Når det er sagt er vi takknemlige overfor lærerne som har sagt seg villig til å bidra. Selv om flere informanter kunne ha presentert et større utsnitt, har vi takket være de lærerne som sa seg villig til å bidra til masterprosjektet, fått mye interessant og nyttig informasjon. Som de fleste studier innen pedagogikk, er også vår hensikt å forstå hvilken effekt estetiske arbeidsmetoder har på elevenes motivasjon for læring. Men ifølge Postholm og Jacobsen (2018) kan vi ikke innenfor samfunns- og adferdsforskning snakke om kausalitet, på samme måte som i naturvitenskap. Kausalitet om årsak og virkning. Vi kan tro at estetiske arbeidsmetoder skal gi en ønsket effekt, som er å øke faglig engasjement hos elevene, men må også være klar over at det i noen tilfeller ikke vil fungere. At opplegget ikke virker på samme måte i alle klassene, trenger ikke bety at det ikke fungerer i det hele tatt. For at en ny arbeidsmetode skal virke, må læreren vite hvordan den fungerer. Her mener vi vårt valg av metode har en styrke, ved at vi observerer det som skjer i klasserommet i tillegg til at vi

gjennom intervjuet kan få tak i lærerens tanker og opplevelse av undervisningen og temaet vi undersøker.

Det vil nærmest være umulig å bevise kausalitet i vår studie. Derfor vil det å drøfte det vi betegner som våre «funn» opp mot teori være det beste vi kan gjøre. På den måten bygger vi vår analyse på tidligere forskning og teori, gjennom et teoretisk resonnement. Vårt teoretiske grunnlag for prosjektet, metoden vi benytter oss av, og den empiriske undersøkelsen inngår alle i en argumenterende helhet i masteroppgaven. I forskningen bruker vi utprøvde metoder, som observasjon og intervju, fordi de har vist seg å tåle kritikk. På den måten kan vi unngå fallgruver i forskningen (Grue, 2015). Det kan betegnes som en styrke av pålitelighet og gyldighet, at vi anvender både observasjon og intervju da disse kan utfylle hverandre. Dette kan ses på som triangulering, som handler om kombinasjon av blant annet flere datainnsamlingsmetoder. Hensikten med triangulering er å beskrive virkeligheten fra flere vinkler, i et forsøk på å få et mer helhetlig bilde av noe som er kompleks. Triangulering handler også om å inkludere flere datakilder (Postholm & Jacobsen, 2018). I vår studie hadde det vært interessant å inkludere elevene som kilder, ved å forsøke å få tak i deres oppfatning og opplevelse av undervisningen vi observerte. Det er tross alt elevene som skal lære. Grunnen til at vi har valgt å ikke inkludere dem, er i hovedsak på grunn av masterprosjektets begrensninger på tid.

Overførbarhet er også en faktor som avgjør studiens gyldighet, og handler i vårt tilfelle om hvorvidt våre funn kan overføres til andre lærere med andre elever (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi har forsøkt å beskrive det vi har gjort i forskningen vår på en så transparent måte som mulig, for å invitere leseren inn i prosessen. I vårt prosjekt vil overføring være knyttet til hvorvidt leseren kjenner seg igjen i våre beskrivelser. Om en lærer leser forskningen vår, og anser erfaringene i vår studie som parallelle, kan studien overføres ved at læreren tilpasser og overfører den til egen setting. På den måten kan vår forskning fungere som et tankeredskap for andre lærere, og dermed være et nyttig og relevant redskap for egen utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.4.3.2 Pålitelighet

Pålitelighet knyttes til vår refleksjon om hvordan vi som forskere kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). I prosjektet har vi samlet inn data fra to metodiske vinkler;

observasjon og intervju. Som vi har nevnt, kan disse metodene utfylle hverandre fordi vi får mulighet til å observere det som faktisk skjer i undervisningen, og avdekke om det er eventuelle gap mellom det vi observerer og det lærerne forteller i intervjuet (Krumsvik, 2019). Samtidig er vi bevisst på at det kun er det vi ser, som blir en del av vår rådata. Postholm og Jacobsen (2018) refererer til at det er en viktig innsikt å være klar over at vi som forskere aldri vil få bedre data enn det vi klarer å registrere. Vi gjennomførte observasjonen uten å ta opp video eller lyd, som gjør at det kun blir våre notater fra undervisningen som blir analysert til slutt.

Problemet med å bare ta notater, er at det ofte blir en kraftig siling av informasjon i øyeblikket vi registrerer, fordi vi bare har kapasitet til å notere noen få ord eller hendelser. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) vil det derfor være vanskelig for andre å sjekke om våre konklusjoner er riktige, ved å lese rådata. I tillegg til at ikke absolutt alt som skjer gjennom hele undervisningen blir notert ned, kan vi ha brukt forkortelser og andre koder som kan være vanskelig for andre enn oss selv å forstå. Observasjonene våre kan også ha blitt påvirket av vår forutinntatte oppfatning av temaet vi undersøker. Vi hadde utformet et observasjonsskjema for å ha noen konkreter å se etter. Samlet kan skjemaet, og det at vi selv har positiv erfaring med estetiske arbeidsmetoder gjennom vår lærerutdanning i bakhodet ha påvirket observasjonen, ved at vi for eksempel bare noterer oss det som «passer» med det vi ser etter (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi har forsøkt å være bevisst på vår subjektivitet, i tillegg til å skille observasjon, det vi konkret ser, og hva som er tolkning fra hverandre. Når vi skrev ut, og reflekterte rundt observasjonene i etterkant, opplevde vi at vi stort sett hadde notert oss det samme, som fortalte oss at vi hadde samme opplevelse av undervisningen. Samtidig er vi bevisst på at vi kan ha oversett ting, og at det kun er observasjoner vi har fått med oss som blir en del av datamaterialet vi analyserer.

Vi ønsket å finne ut av hvordan noen norsklærere bruker estetiske arbeidsmetoder i undervisningen sin, og observerte derfor en undervisningstime hvor hver enkelt lærer skulle inkludere dette. Observasjonene ble gjort i klasserommet, og var ikke rettet mot enkeltelever. Hensikten var å se hva som faktisk skjer i klasserommet, og hvordan elevene responderte på opplegget. Vi var ikke-deltakende observatører i klasserommet, og fikk på den måten mulighet til å observere klassen i en naturlig sammenheng, i deres kjente klasserom med læreren som underviser til vanlig. Samtidig er vi bevisst på at vår tilstedeværelse kan ha påvirket situasjonen, da vi ikke er usynlige i klasserommet, og det er unaturlig for oss å ikke svare på henvendelser fra elevene.

I etterkant av undervisningen vi observerte, intervjuet vi lærerne for å forsøke å få informasjon om hvordan de vanligvis legger opp undervisningen sin, og hvordan de opplever elevenes holdninger til norskfaget. Vi kjenner ikke elevene, og kan ikke si om elevene responderte annerledes på undervisningen som inkluderte estetiske arbeidsmetoder, sammenlignet med andre arbeidsformer, fordi vi ikke observerte andre undervisninger. Lærerne derimot kjenner elevene sine, og kan si noe om dette. Derfor vil intervjuet være et viktig bidrag til å få frem lærers opplevelse av klassen, og deres tanker om bruk av estetiske arbeidsmetoder. Som vi har nevnt er det ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020) en viss fare for at lærerne overrapporterer egen praksis i intervjuet, fordi de har kunnskap om hva som kjennetegnes som «best». Postholm og Jacobsen (2018) refererer også til dette fenomenet, og viser til at det vil være en relasjon mellom menneskene i samfunns- og atferdsvitenskapelig forskning. I vårt tilfelle vil dette gjelde både i observasjonssammenhengen og under intervjuet, der lærerne, men også elevene, kan tilpasse det de sier og det de gjør etter hva de tror vi ønsker å høre (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi har ikke opplevd relasjonen som problematisk, og sitter ikke med en oppfatning om at lærerne har «pyntet på» det de har fortalt oss i intervjuene. I førsamtalen uttrykte en av lærerne at hen selv ville undervise ut fra egen oppfatning av hva estetiske arbeidsformer er, uten for stor påvirkning gjennom innspill fra oss. Spørsmålene i intervjuguiden mener vi også har åpnet for å få fram lærernes oppfatning av temaet, ved å blant annet stille dem spørsmål om hva de legger i begrepet estetiske arbeidsmetoder.

Intervju er arbeid med tekstdata. Derfor er det viktig at intervjureliabiliteten er solid, som betyr at vi må ha presise spørsmål, og sikre at disse blir forstått av informanten. Dette gjelder også for transkriberingen i etterkant, da intervjudataene er en vesentlig del av det vi baserer funnene og analysen på. Derfor er det viktig at vi er detaljert i dette arbeidet, da én enkel kommafeil i transkripsjonen fører til feilkilder (Krumsvik, 2019). Intervjuet blir tatt opp med lyd, før vi i etterkant transkriberer det fullstendig. Dette for å sikre at vi får med oss intervjuet i sin helhet og kan gjengi datamaterialet fra intervjuet korrekt. Det styrker studiens pålitelighet, i tillegg til at materialet er lettere for oss å jobbe med når vi skal gå i gang med analysen. Det semi-strukturerte intervjuet tok utgangspunkt i en intervjuguide, for å sikre at vi kom innom alle hovedtemaene som vi mente var relevant for prosjektet vårt. Etter å ha gjennomført og transkribert det første intervjuet, valgte vi å gjøre noen små endringer på intervjuguiden, for å komme enda mer inn på temaer vi ønsket. Sett i ettertid kunne det vært nyttig og pilotert intervjuguiden, selv om vi fikk mye nyttig informasjon i det første intervjuet

også. Gjennom en pilot kunne vi fått mulighet til å oppdage manglene før den gjeldende datainnsamlingen, selv om et semi-strukturert intervju ikke vil utspille seg likt fra gang til gang fordi samtalen underveis åpner opp for nye spørsmål og temaer.

Intervjuvaliditet og intervjureliabilitet henger sammen. Dersom vi har stilt uklare spørsmål under intervjuet, blir begge svekket. Selv mener vi at spørsmålene vi stilte er klare, men kunne gjerne ha stilt flere spørsmål. Det er også viktig å være bevisst på at vi som forskere er tett på informanten, både ved observasjon i klasserommet og forskningsintervjuet. Som følge av dette kan vi lettere få sympati for informanten, som kan gjøre det vanskelig å stille presise spørsmål, men også i transkriberingsprosessen. Intervjuvaliditet handler om vi ordrett og identisk gjentar det informanten forteller i intervjuet og i transkripsjonen, eller om vi lar empatien få spillerom og med det fremstiller et mer glasert bilde av det som egentlig skjedde, som er noe annet enn det informanten fortalte. Det er selvsagt ikke rom for en slik empatisk fortolkning av intervjumaterialet, og derfor er det viktig at vi er bevisst på dette hele veien. Også for analysen sin del, er det viktig at intervjuet er transkribert korrekt (Krumsvik, 2019).

3.4.4 Forskningsetikk

Det er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på i Norge i dag. Disse er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Det er i denne sammenheng vi tar utgangspunkt i de etiske betraktninger vi har gjort i arbeid med masterprosjektet.

Masterprosjektet er meldt inn på eget skjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD). Prosjektet vårt innhenter ikke sensitive eller inngripende opplysninger om elevene, og det er derfor ikke nødvendig å få samtykke fra foresatte. Vi valgte i den forbindelse å lage et informasjonsskriv om prosjektet, som ble sendt ut til elever og foresatte i forkant av observasjon. Elever og foresatte blir på den måten informert om prosjektet og gis anledning til å reservere seg fra å bli observert, og skrivet vil på den måten fungere som et passivt samtykke (se vedlegg 3). Lærerne som er informanter og aktivt deltakende i prosjektet har fått et eget samtykkeskjema, som informerer om prosjektets hovedhensikt og der de også har gitt samtykke til å delta (se vedlegg 2). For at vi lettere skal kunne synliggjøre samtykket, har vi gitt det skriftlig til den enkelte lærer (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) skal informert samtykke inneha fire hovedkomponenter; kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse. Dette innebærer at deltakeren skal være i stand til å selv bestemme og ha evnen til å vurdere fordeler og ulemper og deretter fatte et valg om å delta eller ikke. Deltakeren skal kunne velge fritt, uten noe form for press, om han eller hun ønsker å delta. Det informerte samtykket skal dessuten gi deltakeren tilstrekkelig informasjon om undersøkelsens hovedhensikt og hvordan resultatene skal benyttes i etterkant, dette skal gjøres på en måte der deltaker har forstått informasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi har tatt utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer i utformingen av samtykkeskjema. Vi har understreket fra vår side at det er frivillig å delta på prosjektet, og at samtykket kan når som helst trekkes tilbake uten begrunnelse eller noen form for ubehag (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Både informasjonsskrivet og samtykkeskjema inneholdt tilstrekkelig informasjon om prosjektets hovedhensikt, og hvordan dataene vil bli behandlet og presentert i etterkant av observasjon og intervju.

Informantene har krav på privatliv og det er tre elementer forsker må ta hensyn til i betraktningene om informantens krav til privatliv; følsomhet, grad av privat informasjon og identifikasjon (Postholm & Jacobsen, 2018). Først er det å ta stilling til hvor følsom informasjonen som samles inn er, både i hvilken grad informanten opplever den som følsom, men også sett i tråd med behandling av personopplysninger i henhold til lovverket. Det neste er å se i hvilken grad informasjonen som samles inn er privat, om det er sett i offentlig sammenheng eller om det er sett i privat sammenheng som krever sterkere tiltak for å sikre privatlivets fred. Det siste er å vurdere muligheten for å identifisere enkeltpersoner ut fra data (Postholm & Jacobsen, 2018). Sett i sammenheng med det Postholm og Jacobsen (2018) beskriver, har vi valgt å anonymisere de opplysningene vi innhenter i prosjektet. Lærerne som deltok i prosjektet, er intervjuet og anonymisert med fiktive navn. I tillegg oppgir vi ikke ved hvilken skole eller hvilket spesifikt klassetrinn vi har gjennomført prosjektet på, kun omtalt gruppene som mellomtrinnet og ungdomstrinnet (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det siste kravet, sett i Postholm og Jacobsen (2018) beskrivelse, er kravet om å bli gjengitt korrekt. Vi har i den forbindelse, i den grad det er mulig, forsøkt å gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng. Observasjonene vi har gjort er vår oppfatning av situasjonene som har funnet sted. Intervjuene har derfor hatt til hensikt å gi plass til informantenes oppfatning av situasjonene vi har observert, samt dele deres erfaringer og opplevelser om de tema det

samtaler om. Som nevnt tidligere, er det tatt lydopptak av intervjuene i sin helhet, der vi har transkribert ordrett det som framkommer i intervjuene. I kodingsprosessen har vi sortert transkripsjonen ut fra prosjektets hovedhensikt, der vi gjenforteller fra informantenes ståsted. Vi har forsøkt å presentere datamaterialet på en fullstendig og riktig måte, der vi mener det er viktig for å kunne forstå et resultat.

Vi har valgt å legge ved informasjonsskriv sendt ut til foresatte og elever, samtykkeskjema til informanter, observasjonsskjema, intervjuguide og oversikt over kodene som vedlegg i masterprosjektet. Dette for å gi et bilde av hvordan vi har valgt å behandle og håndtere ulike aspekter ved prosjektet, både sett fra informantenes sted i henhold til informasjon, men også et bilde av hvilke resultater vi har vært opptatt av å undersøke.

3.5 Analysemetoden

Notatene i observasjonsskjemaet, og de transkriberte intervjuene er grunnlaget for vår analyse, og videre beskrivelse og fortolkning av fenomenet vi undersøker. I en fenomenologisk analyse forsøker vi å kartlegge meningen og essensen i fenomenet, som i dette tilfelle er hvordan estetiske arbeidsmetoder ble brukt i undervisningen, og hvilken effekt lærerne opplevde at det hadde (Postholm, 2010). Ifølge Postholm (2010) kan *den konstant komparative analysemetoden* (grounded theory) være et godt redskap for å analysere og forstå fenomener som studeres i blant annet fenomenologiske studium. Skal denne analysemetoden vær helt rendyrket, skal studien være fullstendig induktiv. Det betyr at vi som forskere skal legge til side våre egne subjektive og individuelle teorier, slik at datamaterialet vi samler inn skal kunne tale for seg uten at våre perspektiver påvirker teorien som blir utviklet gjennom datamaterialet. Dette kalles også *epoche*, som betyr å holde tilbake en vurdering. Epoche krever at vi virkelig ser det som faktisk skjer, og betrakter det med et åpent sinn.

Videre er Postholm (2010) ærlig på at det i praksis er umulig å legge egne subjektive og individuelle teorier helt til side. Dette er en mer realistisk måte å tilnærme oss analysemetoden på, samtidig som vi blir bevisste på hvilke fordommer, synspunkter og antakelser vi gjør rundt fenomenet vi undersøker. Notatene i observasjonsskjemaene og de transkriberte intervjuene er som nevnt vårt grunnlag for analysen. Når materialet er samlet inn, og vi skal starte den analysedelen som skjer i etterkant, vil utfordringen være å forstå vår empiri ut fra både lærerne og vårt eget perspektiv. I analysedelen bruker vi det vi selv mener

er sentral teori som vi har presentert i teorikapittelet, som danner koder for datamaterialet. I dette arbeidet må vi være spesielt oppmerksomme på det vi nevner over om epoche. I kodingsprosessen ser vi det som hensiktsmessig å bruke Nvivo, som er et analyseverktøy vi kan bruke til å kode datamaterialet vårt.

3.5.1.1 Kodingsprosessen

Den konstant komparative analysemetoden er delt i tre kodingsfaser. Åpen koding, aksial koding og selektiv koding. I åpen koding har vi delt datamaterialet inn i mindre deler og gitt de koder. Til å begynne med tok vi utgangspunkt i hva vi ønsker å finne ut, og lagde koder som representerte dette. Vi kom da frem til koden *estetiske arbeidsmetoder*, som er hovedtema for studien. Vår hypotese er at estetiske arbeidsmetoder skal bidra til *engasjement*, som vi mener henger sammen med det at elevene greier å holde *konsentrasjon* og skape *motivasjon* til faglig innsats. Teorien vi leste oss opp på, åpnet opp for flere koder. *Tradisjonell undervisning*, hvordan undervisningen tradisjonelt har foregått og hvor føringene kommer fra, som kan være årsak til at andre arbeidsmetoder havner i skyggen. Sist, men ikke minst, har datamaterialet gjort at vi har fått flere koder for å kunne representere fenomenene vi observerte, og fikk kjennskap til i intervjuene. Et av kodene er *lærers opplevelse av undervisningsøkten*, spesifikt rettet mot *lærer-i-rolle-metoden*, som vi finner vesentlig for vårt prosjekt. Vi endte opp med mange koder, som vi kategoriserte for å gjøre materialet håndterlig. Kodene ble gruppert under begreper som kan dekke flere av kodene, deriblant *forventninger*, *relasjon*, *norskfaget*, *tverrfaglighet* og *varierte undervisning* (se vedlegg 5).

I neste fase forsøkte vi å identifisere hvordan kodene står i forhold til hverandre, som går inn under den aksiale kodingsprosessen. Hensikten er å konkretisere kategoriene vi allerede har dannet, og lage subkategorier for å forklare fenomenet mer presist og fullstendig slik at vi kan se de i sammenheng med hverandre. Kodene *motivasjon*, *konsentrasjon* og *faglig engasjement*, samlet vi under koden *engasjement*, da vi mener de forklarer og presiserer fenomenet engasjement som vi undersøker. Kodene *estetikk som begrep* og *kreative evner* samlet vi under koden *estetiske arbeidsmetoder*, da også dette er subkategorier som bidrar til å konkretisere hverandre. Kodene som spesifikt retter seg mot undervisningsøkten vi observerte samlet vi under den samme kategorien vi valgte å kalle for *lærer-i-rolle*, da dette var metoden lærerne brukte i undervisningen. Et aspekt vi også undersøker er hvordan lærerne

opplever elevenes holdninger til norskfaget, og hvordan de legger opp norskundervisningen, i den sammenheng samlet vi de kodene vi mente dekket dette aspektet under koden *norskfaget*.

I den siste fasen, selektiv koding, forsøkte vi å finne kjernekategoriene, for så å relatere den systematisk til de andre kategoriene. Det er kjernekategoriene som representerer våre hovedfunn i denne studien. Ifølge Postholm (2010) kan ikke analysemetoden ses på som en steg-for-steg-prosedyre, da kodingsfasene går inn i hverandre. Hun viser til Patton (2002) som beskriver retningslinjene for forskning som et forslag, der forskeren må vise selvstendighet og kreativitet i bruken av dem. Enhver kvalitativ studie er unik, og derfor skal analysen også foregå på en unik måte. Vi som forskere må analysere vårt datamateriale på en kreativ og systematisk måte. Og det er i den sammenheng vi har samlet våre hovedfunn i fire kjernekategoriene; *Estetiske arbeidsmetoder*, *Lærer-i-rolle*, *Norskfaget* og *Engasjement*. Kategoriene er valgt på bakgrunn av det vi mener de representerer og forklarer, og som er mest hensiktsmessig for vårt prosjekt.

4 Funn

4.1 Hilde: Observasjon av gruppe 1 mellomtrinn

I klassen vi skal observere i på mellomtrinnet møter vi læreren «Hilde». Undervisningen har tema Santa Lucia, og det er første gang hun tar i bruk LIR. Hilde har alene ansvar, og har kledd seg ut som Lucia, med en fotsid hvit kjole og glittergirlander knytt rundt livet, og på hodet. Ut fra våre observasjoner leder hun ikke undervisningen gjennom en fiktiv rolle som Lucia, selv om hun har kostymeringen som kan skille fiksjon og virkelighet. Noen elever kommenterer at hun ser ut som et spøkelse.

Hilde leser historien om Lucia høyt for elevene. Hun holder et jevnt tempo, uten stopp underveis. Når det er spørsmål underveis i teksten, er det noen elever som kommenterer på disse. Rundt halvparten har kroppsspråk som tyder på at de er genuint interessert i det Hilde leser. Fire elever snakker «ikke-faglig snakk», en kommenterer om de ikke heller kan se en video, en ser på egen iPad som er skjult under pulten og fem har et uinteressert kroppsspråk ved å legge hodet på pulten, snur seg for å se bakover i klasserommet, snurrer på stolen eller fikler med andre ting. Etter hvert som Hilde leser, er det noen få elever til som også ser ut til å miste fokus. I etterkant stiller Hilde noen spørsmål til elevene. Spørsmålene er av en slik art at det er de «riktige» svarene hun er ute etter. De fleste elevene er delaktige, ved å rekke opp hånda, eller svare direkte uten håndsopprekking.

Videre får elevene se en kort film, som ser ut til å fenge elevene. Kun en elev ser på iPad. Etterpå stiller Hilde på nytt spørsmål. Hun spør om elevene oppfattet noen likheter og ulikheter mellom teksten fra høytlesingen, og fra videoen. Hun ber også elevene utdype etter hvert som de svarer.

Videre skal elevene jobbe med et arbeidshefte Hilde har kopiert opp. Oppgavene er i tilknytning til temaet om Santa Lucia. Litt under halvparten av elevene snakker «ikke-faglig snakk» i oppstarten av arbeidet med heftet, men etter hvert arbeider alle med heftene sine. Under arbeidet med heftet observerer vi jevnt over at mange elever spør lærer eller medelever om veiledning. Hilde nevner at de som er ferdig med oppgavene i heftet, kan arbeide med «julebyen». Flere elever kommer med positive utrop til dette. «Julebyen» viser seg å være arbeid i Minecraft.

Hilde gjennomgår oppgavene fra heftet i fellesskap. De aller fleste elevene er delaktige med blant annet håndsopprekking og svar. Vi observerer noen få elever som snakker «ikke-faglig

snakk», en elev snurrer på stolen. Gjennomgangen av oppgavene drar ut, og flere ser ut til å miste fokus etter hvert. Hilde sier også på et tidspunkt «Å nu begynne æ å miste dåkker.» Hun oppfordrer elevene til å holde ut, og forteller dem at de resterende minuttene som blir igjen av timen, etter oppsummeringen er ferdig, kan elevene bruke til å jobbe med «julebyen».

I det timen er slutt spør Hilde hvordan elevene synes det fungerte å ha en egen Lucia. Hilde gir elevene i liten grad rom til å svare, samtidig som de fleste virker urolige og klare til å ta friminutt. Spørsmålet blir dermed stående ubesvart. På spørsmålet om hva elevene har lært, er det en som svarer «at man ikke burde dra til Sicilia om man er kristen».

4.2 Hilde: Observasjon av gruppe 2 mellomtrinn

Den neste timen skal i utgangspunktet være lik som den foregående. Det er Hilde som har ansvaret for undervisningen, og skal ha om Santa Lucia, men elevgruppa er en annen. Vi observerer derfor to ulike klasser, selv om rammene med lærer og tema er det samme.

Undervisningen begynner likt som den forrige. Hilde har kledd seg ut som Lucia, uten å gå inn i en fiktiv rolle. Flere elever kommenterer kostyme, hvor flesteparten er positive, mens noen fleiper om at hun er et spøkelse.

Hilde forteller elevene at hun skal lese en historie. En elev roper «YES!». Hilde leser historien med jevnt tempo. Fra teksten leser hun «hva tror dere skjedde?». En elev svarer spontant, og Hilde stopper opp for å la eleven slippe til med kommentaren sin før hun fortsetter. En annen elev avbryter også Hilde underveis for å spørre om hva «bekvemmelighet» betyr. Hilde stopper opp og forklarer begrepet, før hun fortsetter å lese. Det leses også opp flere spørsmål underveis i teksten, uten at Hilde stopper opp ved disse. Vi observerer samtidig at et par elever rekker opp hånda når spørsmålene blir lest, uten at de blir sluppet til.

Mens Hilde leser beveger hun seg litt rundt i klasserommet. Tilsynelatende beveger hun seg mot elever som er urolige. Vi observerer at to elever ikke er med allerede fra før Hilde begynner å lese, og at flere elever mister fokus underveis i høytlesningen. Tre elever er urolige i stolen, piller på pulten, snur seg bakover og legger hodet på pulten. En elev ser på iPad, Hilde beveger seg mot eleven mens hun leser og legger nettbrettet diskret ned på pulten. Eleven tar den opp igjen, før eleven begynner å fikle med ting på pulten, vandrer i

klasserommet, og henter tegnesaker. Fire elever, to og to, prater «ikke-faglig snakk» med hverandre.

Etter Hilde har lest historien, stiller hun elevene spørsmål til teksten. Det er få elever som er delaktige. Også denne gangen er Hilde ute etter «riktige» svar. Hilde går videre til å vise elevene video. Fire elever roper «YES!», mens to elever kommenterer at de «vil ikke se video». Før lærer starter avspillingen, forbereder hun elevene på at videoen vil forklare noen begreper. Blant annet «legende». En elev sier høyt «Messi!». Stort sett hele klassen ser ut til å følge med når videoen vises. Kun to elever lekeslåss i stolene, og eleven som hentet tegnesaker under høytlesingen tegner.

Etter videoen stiller Hilde på nytt spørsmål. Hun spør elevene om de la merke til noen forskjeller i historiene som de har fått høre gjennom høytlesningen og videoen. Noen elever kommenterer forskjell mellom video og lesing, uten å komme inn på innholdet.

Så skal elevene arbeide med heftet. De to elevene som har lekeslåss under hele undervisningen sukker tungt. En henter ball og refleks, sier hen er lærer og bestemmer. Eleven forstyrrer læringspartner som forsøker å jobbe med oppgavene. Etter hvert lar læringspartneren seg forstyrre, legger hodet ned på pulten og lager høye snorkelyder. Resten av klassen arbeider godt. Tre elever jobber selvstendig med heftene, mens resten jobber sammen med læringspartner. Omtrent alle elevene oppsøker Hilde for veiledning, samtidig som elevene ser ut til å samarbeide og hjelpe hverandre. Elevene får beskjed om at de kan jobbe med «julebyen» om de er ferdig med oppgavene i heftet. Eleven med ball begynner å jobbe.

Når nedtellingen er over, gjennomgår Hilde oppgavene i fellesskap. Det virker som alle elevene er engasjerte, og ønsker å svare. Noen sitter på fremkanten av stolen, og prøver å rekke hånda høyere enn de andre i klassen. Flere elever sier «æ vil si, æ vil si», mens de vifter med hånda i været. Under oppsummeringen oppfatter vi klassen til å ha godt med fokus, der alle svarer på oppgavene fra heftet. En elev vil at lærer skal vise tegningen eleven har tegnet av Lucia. Hilde tar tegningen med og går rundt for å vise til resten av klassen.

Avslutningsvis spør lærer hvordan elevene synes det var å ha en egen Lucia, og gir denne gangen elevene rom for å svare. Mange elever er positive, mens noen fleiper.

4.2.1 Intervju av Hilde

Hilde har jobbet som lærer i 10 år. Hun startet lærerjobben på videregående før hun begynte på barneskolen, og har i ettertid tatt videreutdanning i norskfaget. I intervjuet forteller Hilde at norsk er et stort og omfattende fag med mye teori, der hun selv sier at det ikke er det artigste elevene gjør. En problemstilling hun ofte møter på er å gjøre faget interessant nok for elevene, og hun sier at det gjelder å ha mye variasjon i undervisningen for å ikke miste elevene underveis. Med variasjon mener Hilde at hun ofte inkluderer flere elementer i undervisningen, der hun kan presentere teori, ha en felles faglig diskusjon, la elevene arbeide selvstendig eller med læringspartner, og at hun kan bryte det opp med noen filmsnutter, bilder eller arbeid på digitale plattformer, slik som Minecraft. Hun forteller at hun opplever at elevene fenges av filmsnutter, og at hun aktivt bruker Minecraft både i norsk og KRLE, som har vist seg å være motiverende for elevene og som også utjevner forskjeller i elevgruppa.

Når vi spør henne om hva hun legger i begrepet estetiske arbeidsmetoder, svarer hun at det handler om å bruke det auditive og det visuelle, der hun for eksempel leser til elevene, men samtidig understøtter det hun leser med filmsnutter, eller at hun bruker PowerPoint der hun får bilde til tekst. Hun forteller også at hun opplever at bruk av film i undervisningen fungerer best. Etter hvert som vi kommer inn på tegning i undervisningen, har hun flere konkrete eksempler på estetiske arbeidsmetoder hun bruker. Hilde forteller om et opplegg der elevene skulle lage en bok, der de tegnet et fantasikart på et A3-ark. Fra gang til gang fikk de nye kriterier for hva som skulle være på kartet, og Hilde opplevde det som motiverende for elevene. Et annet opplegg hun nevner er når elevene jobber med indre og ytre egenskaper i norskfaget. Da klipper de i magasiner, hvor de får i oppgave å finne bilder av personer, ansikt og kropp. Hilde sier at dette er noe hun vet skaper engasjement hos elevene.

Det er viktig for Hilde at undervisningen er variert, samtidig som det skal være en gjennomgående rød tråd. Hun nevner at det er forsket på menneskers konsentrasjon, og har fått med seg at vi greier å holde konsentrasjonen i 20 minutter. Derfor forsøker hun å holde seg til disse 20 minuttene, men forteller samtidig at det slettes ikke er sikkert hun klarer å holde på elevenes konsentrasjon i 20 minutter heller. Hun forteller at elevene kan falle av etter bare fem minutter, og poengterer at hun er avhengig av å variere undervisningen da øktene har en lengde på 90 minutter.

4.3 Gro: Observasjon av gruppe 1 ungdomsskole

I den første ungdomsskoleklassen vi skal observere, møter vi læreren “Gro”. Undervisningen er en dobbel norskundervisningsøkt som varer i 2 timer, og det er første gang Gro skal ta i bruk LIR. Gro har alene ansvar for undervisningen, og starter med en kort introduksjon og repetisjon fra sist norsktime. Elevene jobber med sammensatt tekst, hvor de skal lage en boktrailer til en selvvalgt skjønnlitterær bok. Gro forklarer at elevene i tillegg til å lage en boktrailer, også skal skrive logg der de begrunner valgene de har tatt.

Gro viser frem et sjalet og forklarer at når sjalet er på, vil hun gå inn i en rolle som en bibliotekar fra Nasjonalbiblioteket. Gro går ut av klasserommet, banker på døra og kommer inn som LIR. I det LIR kommer inn i klasserommet, smiler flere av elevene. Vi observerer at samtlige følger med, sitter fremoverlent og ser på lærer. Det er kun en elev som ligger med hodet på pulten. I rollen er Gro en smilende og engasjerende bibliotekar, som spør om de er den leseglade klassen hun hører så mye bra om. En elev svarer umiddelbart nei, og sier at hun har gått feil. LIR gjentar kommentaren og spør igjen. Noen elever svarer et stille «ja». LIR forklarer problemstillingen, som er et ønske om at ungdom skal lese flere bøker, og at hun trenger hjelp fra klassen til å lage boktrailere. Elevene er stille når hun ikke henvender seg direkte til dem, men svarer i det hun får øyekontakt eller beveger seg direkte mot enkelte. Noen elever ser rundt i klasserommet, søker blikket til hverandre og fniser. LIR går så litt rundt i klasserommet, og henvender seg mot enkelte elever der hun stiller spørsmål om de bruker å lese eller om de vet hva en boktrailer er. Etter hvert går hun ut av rolle og viser en eksempelvideo av en boktrailer.

Gro tar på sjalet igjen. Går automatisk inn i en smilende, positiv og engasjerende rolle der hun sier at hun er så glad for at elevene skal hjelpe henne. Etter hvert som Gro fortsetter å presentere problemet med å få leseglade ungdom, blir flere og flere elever mere «på», der de svarer på spørsmål, trekker på smilebåndet eller sier «Ja» når Gro spør om de er klare og gleder seg.

LIR tar av sjalet, og gir elevene litt praktisk informasjon om innlevering og forventninger til oppgaven. En elev virker umotivert, og legger hodet på pulten en kort stund. Gro setter elevene i arbeid der de jobber selvstendig. Hun går bort til den umotiverte eleven. Eleven sier “æ skal ikke vise den» (boktraileren for klassen, som er et kriterium), dette før eleven har begynt å gjøre noen ting. Lærer prøver å oppmuntre. Elevene bruker lærers veiledning aktivt, enten ved å bruke navn eller ved håndsopprekking. Elevene virker å være tilsynelatende

opptatt av å gjennomføre oppgaven etter de kriterier som er satt. Det er arbeidsro i klasserommet. Vi observerer en elev som spiller på PC under det selvstendige arbeidet.

Pause på 15 minutter.

I det Gro kommer inn i klasserommet, finner elevene plassene sine og fortsetter det selvstendige arbeidet. Elevene bruker hverandre og lærer til hjelp. En elev viser Gro starten på sin boktrailer, og Gro spør om hun kan vise den for klassen på storskjerm. Eleven gir tillatelse til dette. Lærer er entusiastisk, og gir positiv feedback til eleven: «Fenger med en gang! Gleder meg til å se den ferdig!». Eleven som virket å være umotivert i første økt, virker å fremdeles være det i andre økt. Eleven spør læreren om hen kan bruke et annet program, iMovie som er på mobiltelefonen, «det er mye lettere». Gro åpner opp for alle elevene å bruke iMovie på sine private mobiltelefoner, og samtlige går og henter mobilen. Lærer er tydelig på hvilken tillit hun gir elevene ved å få bruke mobilen til skolearbeidet. Det er fortsatt arbeidsro i klasserommet.

Det er noen elever som lager litt forstyrrende uro. En elev snakker konsekvent om ikke-faglige tema med læringspartner, viser på egen pc med eksempler på det samtaleemnet handler om. Læringspartner responderer, men prøver likevel å jobbe med eget arbeid. Eleven som snakker ikke-faglig snakk involverer noen ganger andre medelever også, de responderer, men jobber også med eget arbeid. En elev er urolig, mister lett fokus, fikler med mye småting og vandrer litt til og fra i klasserommet. Eleven snakker likevel faglig snakk, relatert til arbeidet de jobber med, er interessert i medelevers prosess og resultater, og spør stadig Gro om hjelp og veiledning.

Eleven som etterspurte iMovie jobber tilsynelatende, men har et negativt kroppsspråk. Lærer går igjen for å høre hvordan arbeidet går. Lærer snakker litt om hva eleven har gjort i helga og diverse. Når det kommer til oppgaven; sier eleven «æ hate sånne oppgava. Det e gørrkjedelig.» Når det er ca. en halvtime igjen av timen, begynner elevene som spiller og snakker ufaglig snakk å fokusere mer på å ferdigstille arbeidet. Gro skryter av elevene underveis «Dokker jobber kjempebra». Det er få elever som mister fokus, eller er på andre plattformer eller nettsider enn det som kan relateres til oppgaven.

Gro avslutter undervisningen de siste minuttene med en felles oppsummering, der hun spør hvordan elevene ligger an med arbeidet. Elevene viser med tommel (ned, midten, opp) hvordan de ligger an. De fleste viser at de ligger godt an, få elever med tommel ned. Eleven

som kun har snakket ikke-faglig snakk, kommenterer til læringspartner at hen skal gjøre det hjemme, at hen ikke klarer å gjøre det på skolen. Gro repeterer oppgaven og de forventningene det er til elevene. Når timen er slutt og elevene skal rydde og levere mobilene igjen er det to elever som går sammen og snakker om boktraileren. “E din bra?”, “ja, helt grei”. Snakker videre om utforming/virkemidler, hva som var vanskelig eller er planen. Går bort til en tredje elev. Snakker sammen om boktrailer, og hjelper eleven å lagre prosjektet på pc. En annen elevgruppe på 5 samler seg for å snakke om sine boktrailere og viser til hverandre. «Kult» sier dem.

4.3.1 Intervju av Gro

Gro har jobbet som lærer i 12 år, hvorav alle årene som norsklærer. Likevel er hun ikke “faglært” norsklærer, men har startet på videreutdanning i norsk dette skoleåret. Gro forteller at hun opplever elevenes holdninger til norskfaget som varierende, ut ifra hva hun holder på med i undervisningen, men opplever jevnt over at mange elever synes norskfaget er kjedelig. Dette har hun også fått bekreftet gjennom studie, at flere undersøkelser viser. Gro sier selv at hun tror dette bunner i at “ting tar tid” i norskfaget, da en må dykke inn i lærestoffet, gå inn i en lese- eller skriveprosess der ikke alt er en “quick-fix”. Hun legger dermed opp norskundervisningen sin med variasjon, der hun forteller at hun prøver å variere arbeidsmetoder med litt film, lyd, gruppearbeid, individuelt arbeid og hvilke sluttprodukter elevene skal ha. Et eksempel er at elevene kan lage egne TikTok-videoer.

Estetiske arbeidsformer er ikke et begrep Gro forbinder med norskfaget før hun snakket med oss. Hun mente det hørte under de praktisk-estetiske fagene, slik som kroppsøving. Nå forbinder Gro estetiske arbeidsformer med at det skal være noe kreativt og praktisk innenfor norskfaget. Hun forteller at elevene senere skal modernisere *Et dukkehjem* og at hun tenker det er en perfekt måte å jobbe estetisk på.

I intervjuet oppsummerer Gro at LIR hadde en positiv effekt på elevene. Hun forklarer at mange elever ofte ikke følger med på introduksjonen, fordi de tenker at det ikke angår dem, for så å spørre etterpå hva de skulle gjøre. I denne økta opplevde hun at elevene fulgte med, og tror det kan komme av at det skjedde noe mer, det var et lite skuespill og ikke “bare” en forelesning. Gro forteller at hun opplevde LIR som litt artig, og at det var en god ting at hun enkelt kunne gå inn og ut av rollen med kostymeringen der hun følte det var naturlig. Hun

forklarer også at bakgrunnen for at hun ikke har prøvd metoden tidligere, er fordi det ikke var et kjent begrep for henne. Hun sier hun ikke har noen kunnskap eller erfaring med å bruke estetiske arbeidsmetoder i klasserommet, slik at hun ikke tenker tanken å gå den veien. Hun forklarer det som en paraply, der estetiske arbeidsformer er paraplyen og som rommer ganske mye. Hun tror mange lærere ikke vet hva som er under den paraplyen. Nå som hun har forsøkt LIR en gang, tror hun selv at hun vil tenke den veien mer.

4.4 Åse: Observasjon av gruppe 2 ungdomsskole

I den andre ungdomsskoleklassen vi skal observere, møter vi læreren "Åse". Undervisningen vi observerer er første skoletime i norsk. Det er Åse som alene har ansvar for undervisningen. Åse starter timen med å introdusere hvilket fag det er, og hva tema for timen er. Elevene jobber med sammensatt tekst, hvor de skal lage boktrailer til en selvvalgt skjønnlitterær bok, med tilhørende logg.

Hun tar opp et sjalet, og forklarer at når sjalet er på, er hun ikke seg selv, men en dame fra Nasjonalbiblioteket. Åse kler på seg sjalet. LIR er en eldre dame, som verdsetter lesing og sier at det er roten til alt godt og til all kunnskap. Hun vrir om stemmen og endrer på dialekten. Elevene følger med, smiler til hverandre og til lærer, fniser litt innimellom og svarer på spørsmål i det LIR stiller dem. Elevene går ikke inn i den fiktive verdenen, men svarer «bra», «nei» eller «ja». Tilsynelatende ser det ut til at elevene synes situasjonen er spennende/gøy.

Åse tar av seg sjalet, og går med en gang i rollen som lærer igjen. Hun tar opp en eksempelvideo av en boktrailer på storskjerm og snakker om sjangeren med elevene. Hun stiller spørsmål om elevene husker fra tidligere, virkemidler og diverse. Hun er på jakt etter de «riktige» svarene, for å koble på forkunnskapen til elevene, før hun viser videoen felles. En elev virker å være uinteressert ifølge kroppsspråket, snurrer på stolen, sitter urolig, sukker og stønner høyt når lærer sier noe fagrelatert, pirker på telefonen. Kommenterer lavmælt alt lærer sier til en annen medelev og til seg selv og himler med øynene. En annen elev legger hodet på pulten i gjennomgangen. Åse setter så på videoen, går gjennom den grundig sammen med elevene, flere elever melder seg på i starten. Men gjennomgangen strekker seg ut, og det virker som noen elever begynner å bli lei. Noen elever henger mer over pulten, en elev kommenterer «Kan vi ikke begynne å jobbe. 100 timer med teori». Muntlige bidrag minsker.

Åse tar på seg sjalet, går inn i rolle. Noen elever kommenterer «Åh, nu går ho i den der rollen igjen», smiler og ser på hverandre. Eleven som la seg ned på pulten setter seg opp i det Åse går i rolle. LIR vandrer i klasserommet, sier noen replikker, går til enkelte elever å «rister» i dem som ligg på pulten. LIR stiller spørsmål om tema, bruker seg selv som eksempel, og fleiper på bekostning av seg selv. Blir mer uro/støy i klasserommet etter hvert, elevene kommenterer, smiler, og søker bekræftende til hverandre med blick at det er litt gøy. Åse tar av seg sjalet, og blir lærer igjen. Hun setter i gang elevene med arbeidet.

Umiddelbart er det en elev som sier at hen ikke har noen bok å lage boktrailer om, men setter likevel raskt i gang med oppgaven. Alle elevene setter i gang med arbeidet. En gruppe på 4 elever trekker seg til grupperommet. Elevene bruker lærers hjelp aktivt, noen elever oppsøker hverandre for ideer og hjelp i oppstarten. Diskuterer hvilken bok de skal velge, og hvordan de skal løse det. Vi observerer at det er to elever som spiller på pc, når lærer oppsøker dem snakker de fag, så fort hun går snakker de om spill med hverandre. Etter hvert snakker de mer høylytt om spill, som gjør at flere elever lar seg forstyrre. Flere kommenterer uten å ha blitt spurt, mens spillerne også inkluderer en medelev som tilsynelatende har jobbet med oppgaven.

Åse tar på seg sjalet, sniker seg inn på grupperommet og roper til elevgruppen. De blir skremt og hylar. En elev kommenterer «ho der Åse er jo helt gal», en annen sier «ja, men ho har jo det der skjert på..» Flere elever kommenterer når hun er i rolle at «Åse er helt koko». De flirer. Noen elever spør hverandre om de fikk gjort mye og hvilken bok de valgte i det timen er avsluttet. En medelev viser fram sitt arbeid til annen elev og smiler.

4.4.1 Intervju av Åse

Åse har jobbet som lærer i 37 år, hvorav 35 av dem som norsklærer. I intervjuet forteller Åse at hun de siste 10 årene har opplevd en holdningsendring hos elevene til norskfaget. Hun forteller at elevene i dag er blitt mer kritiske, der de spør om hvorfor de skal lære, hvilke læringsmål, hvor vil du med det her og hvorfor gjelder dette meg. Hun sier det er utfordrende å få elevene til å se at de må lære fagstoffet, særlig når det gjelder nynorsk. Hun forklarer at holdningene til elevene stort sett er bra, så lenge man er med dem. Elevene klarer ikke å holde den faglige konsentrasjonen lenge nok. De blir lei og syns faget da er kjedelig. Før satt elevene og tok imot kunnskapen lærer fortalte, uten å være kritisk, mens i dag sier Åse at hun

hele tiden må forsøke å holde motivasjonen til elevene oppe. Hun tror dette bunner i den digitale hverdagen til unge i dag, der elevene hele tiden blir underholdt og er aktivert på sosiale plattformer, de får aldri en pause. Hun sier at hun har noen notoriske spillere i klassen, som ofte ser sitt snitt i å spille når de bruker digitale verktøy. Hun sammenligner bruken av iPad, som elevene har hatt på barneskolen, med en spillefilm. Vi vet på forhånd at filmen varer i 1,5 time, så er den slutt. Med apper kan elevene holde på i evigheter.

Åse sier norskfaget i dag gjør at elevene må delta mer aktivt i læreprosessen, der de må vurdere eget arbeid. Hun forbinder estetiske arbeidsmetoder med at de jobber mer digitalt, med bilder, redigering og at det er elevdeltakelse i større grad. LIR metoden er også en metode Åse er godt kjent med, og som hun aktivt bruker i undervisningen. Hun har likevel andre føringer denne gangen enn hva hun vanligvis bruker, som den enkle kostymeringen. Åse sier i intervjuet at hun tidligere har kommet inn med kostyme, uten å konsekvent forklare for elevene at når det er i bruk så er hun i rolle.

Åse forklarer at hun ofte bruker å finne på noe når hun merker at klassen blir helt traurig, istedenfor å begynne å kjeft og heve stemmen. I denne økten brukte hun LIR. Hun sier at det fungerer å finne på noe, men det må være litt naturlig og at hun hele tiden ser an elevene hva hun skal gjøre. Hun påpeker at det er viktig å kjenne sitt publikum, at lærer må være trygg på relasjonene i en slik sammenheng. Åse sier at hun byr på seg selv med et mål om at elevene også skal tørre å by på seg selv. Hun kommer med eksempler der elevene har lagd filmer, og at de lagde en lydbok der de hadde gått inn i rolle ved å gjøre til stemmen. Dette er noe hun bevisst jobber med, der hensikten er å få elevene til å være mer delaktige i opplæringen.

I intervjuet oppsummerer Åse at det var ingen elever som var noe annerledes enn hva de vanligvis er, da elevene er godt vant med denne metoden. Likevel sier hun at hun merket at kostymeringen hadde en positiv effekt på elevene, da de skjønnte at hun var i rolle og poengterte det til hverandre. Når sjalet ble knytt på, ble det en viss forhøyet spenning i klasserommet. Det skapte en forventning om hva som kommer, og elevene fulgte med. I tillegg opplevde Åse at hun lot seg leve mer inn i rollen med kostymeringen, og tillot seg mer enn hva hun vanligvis gjør, fordi elevene visste at hun var i rolle. Hun synes likevel det var litt stressende, fordi hun hele tiden måtte huske å ta på sjalet når hun ville gjøre noe, som hun vanligvis ikke trenger å tenke på.

Åse forklarer at hun alltid ser an klassen med tanke på det de skal jobbe med. Hun sier at hun har opplegget klart, men gjør justeringer etter hvert om hun opplever elevene som «vassen i blikket». Hun kommer med eksempel: når elevene skal jobbe, så er «det som å være på sirkus med de der tallerkenene. Å nei, nå begynner den der å vakle – så må du springe dit og prøve å holde alle i gang». Samtidig understreker hun at det er viktig at det ikke bestandig skal være et show, der hun skal være en skuespiller; «for det er forferdelig slitsomt».

5 Analyse

I denne delen vil vi analysere funnene våre basert på teorien vi har presentert. Vi tar utgangspunkt i kjernekategoriene som kom ut av arbeidet med kodingsprosessen.

5.1 Estetiske arbeidsmetoder

I kodingsprosessen ble en av kjernekategoriene våre *estetiske arbeidsmetoder*. I denne kategorien samlet vi alle elementer fra observasjonene, og utsagnene i de transkriberte intervjuene som omhandler dette. I intervjuet spør vi blant annet hva lærerne legger i begrepet estetiske arbeidsmetoder, og tar opp eksempler på estetiske arbeidsmetoder de tidligere har brukt og bruker i undervisningen. Vår definisjon av estetiske arbeidsmetoder handler om å ta i bruk flere sanser i arbeid med lærestoffet. Dette med utgangspunkt i det Jensen (2013) sier om det estetiske som har med fornemmelse å gjøre, der en skal oppleve med sansene og være til stede med hele seg i læringen. Dette innebærer å ta i bruk både det kroppslige og fysiske, det auditive, det visuelle og det emosjonelle i møte med skolearbeidet. Elevene får på den måten bearbeide og utforske lærestoffet gjennom å være til stede med hele seg når de spiller på et større sanserepertoar (Sæbø, 2016). Elevene kan på den måten utvikle en forståelse av språkets evne til å uttrykke følelser og tanker, samtidig som deres kreative og analytiske evner utvikles.

På spørsmålet svarer Hilde at for henne handler estetiske arbeidsmetoder om å bruke det auditive og visuelle. Med det mener hun at hun understøtter det hun leser eller forteller til elevene med en film, eller ved bruk av PowerPoint der hun alltid bruker bilder til teksten. Teorien om estetiske arbeidsmetoder handler om å ta i bruk flere sanser. Sånn sett er Hilde sin forståelse av estetiske arbeidsformer til dels innenfor vår definisjon av begrepet. Samtidig observerer vi at det Hilde viser til elevene, er mer en estetisk presentasjonsform der hun understøtter høytlesningen med video for å presentere temaet for elevene, heller enn estetiske arbeidsformer hvor elevene er aktivt deltakende. Ifølge Sæbø (2016), Jensen (2013) og Dewey (i Imsen 2020) krever estetiske arbeidsformer at elevene er aktivt deltakende, hvor de får mulighet til å være i samspill med hverandre, og utforske lærestoffet fysisk, kognitivt og emosjonelt. Dewey er kjent for aktivitetspedagogikken, som handler om at eleven må være aktiv, både gjennom fysisk deltakelse og å kunne reflektere over erfaringen i sosial

sammenheng. Ifølge Dewey var det viktig at sosialt samspill og lek ble lagt vekt på, for å fremme læring (Jensen, 2013).

Høytlesingen vi observerer legger ikke til rette for dette, fordi høytlesingen ikke er dialogbasert. Hilde legger ikke inn andre lesestopp i høytlesingen, enn der hun blir «avbrutt» av elever. Hun legger derfor ikke opp til aktiv deltakelse. Ifølge Bakke og Kverndokken (2014) må høytlesingen være dialogbasert og involvere elevene, om den skal gi elevene innsikt og kunnskap. Som vi gjør rede for i kapittel 2.2.1.1 understreker begrepet dialogbasert viktigheten av å slippe elevene til, og på den måten fremme forståelse og læring. Gjennom dialog får elevene mulighet til å møte hverandres oppfatninger og syn på fortellingen, og sammen skape mening. Når høytlesingen ikke er dialogbasert, åpner den ikke opp for undring, motforestillinger og videre tenkning. Elevene får ikke tid til å undre seg og prøve ut tankene som oppstår i møte med teksten. Ved monologisk høytlesing blir elevene mottakere av en fortelling eller tekst, ikke nødvendigvis aktive meddiktere.

Man blir ofte ikke emosjonelt involvert i en høytlesning som ikke er dialogisk. Dette vil også begrense elevenes forestillingsevne, som potensielt kan åpne for kreativitet og kritisk tenkning. Ved å for eksempel legge inn lesestopp gir høytlesningen elevene muligheten til å være kreative og kritiske. Fortellingen Hilde leser for elevene kan være estetisk i seg selv, i tillegg til dannende, da elevene kan ta i bruk forestillingsevnen. Fortellingen gir elevene muligheten til å leve seg inn i situasjonen som gjerne bryter med deres forventninger, ved å for eksempel diskutere hvorfor Lucia handlet slik hun gjorde og hvordan de andre karakterene kommenterer og reagerer på valgene hennes. Elevene tar på den måten i bruk den imaginære kraften, og teksten vil da nærmest tvinge eleven til etisk refleksjon og fornyelse, som vil påvirke deres valg i det virkelige liv. På den måten kan fortellingen bidra til danning, fordi de blir bevisst på egne erfaringer. I tillegg kan høytlesing med lesestopp fremme forståelse og læring fordi elevene gjennom dialog undrer seg over blant annet bildebruk og virkemidler i teksten. Dette er i tråd med kompetansemålet etter syvende trinn, der elevene skal kunne samtale om teksters form, formål og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Våre observasjoner fra undervisningen til Hilde, stemmer med det hun sier. Hun leser en fortelling om Lucia høyt for elevene, for så å vise den samme historien presentert som video. Denne metoden forbinder hun med estetiske arbeidsmetoder. Samtidig observerer vi at elevene ikke involveres i undervisningen. Det Hilde mener er estetisk, samsvarer ikke med vår definisjon av estetisk læring, hvor elevene aktivt deltar ved å ta i bruk et større

sanserepertoar. Samtidig forteller hun i intervjuet at elevene har arbeidet med ulike oppgaver som vi mener er estetiske. Elevene fikk blant annet i oppgave å tegne et fantasikart til et faglig tema, med blyant på papir. Fra gang til gang, fikk de nye kriterier eller oppgaver for hva de skulle ha med på kartet. Elevene får på den måten være aktive og ta i bruk flere sanser. Ifølge Austring og Sørensen (2019) er selve kjernen i alle estetiske læreprosesser en skapende prosess, hvor elevene får mulighet til å utforske og kommunisere om seg selv, hverandre og den verden de er en del av. Oppgaven legger til rette for innlevelse og kan på den måten utvikle det estetiske symbolspråket, som handler om å bearbeide og kommunisere om opplevelser, sanser og følelser de har tilegnet seg i møte med verden. Det estetiske symbolspråket blir beskrevet av Austring og Sørensen (2019) som noe personlig, følelsesmessig og sanselig knyttet til egne erfaringer. Dette kan gjøre at elevene er i stand til å relatere seg til inntrykkene de får i møtet med fantasikartet, og forsøke å skape mening ut fra dem. Elevene bearbeider lærestoffet de jobber med og uttrykker seg estetisk gjennom tegning. På den måten blir ikke elevene passive mottakere.

Undervisningsøkten vi observerer, er per vår definisjon ikke estetisk, da det er det instrumentelle som vektlegges. Selv om hun mener at det er estetisk å understøtte høytlesningen med video, er ikke elevene delaktige. Slik vi ser det har undervisningen til Hilde en deduktiv tilnærming, noe som innebærer at undervisningen har en stram struktur der Hilde har bestemt hva elevene skal lære og hvordan de skal lære det. Lærestoffet presenteres gjennom høytlesing og video. Videre får elevene oppgaver, som handler om å svare riktig basert på det Hilde har presentert. Dette minner om «gjøtt hva jeg tenker på»-pedagogikken, som handler om at læreren stiller spørsmål de allerede vet svaret på. Elevene lærer det læreren sier, men forstår det nødvendigvis ikke. Elevenes oppgave blir dermed å huske det læreren forteller, pugge det og selv gjenfortelle det i oppgavene de har fått. Samtidig nevner hun allerede i førsamtaler at hun bruker Minecraft, som vi også observerer i klasserommet, i tillegg til at Hilde forteller mer om dette under intervjuet. Arbeid med Minecraft er en digital estetisk arbeidsmetode, som gir elevene mulighet til å være kreativ. Det blir en slags adaptasjon hvor elevene bearbeider lærestoffet og uttrykker det fortolkede lærestoffet i Minecraft. Adaptasjon handler om å uttrykke seg, gjennom å tilpasse seg til mediet, som vi var inne på i kapittel 2.2.1.2. Hilde har altså et repertoar av estetiske arbeidsformer som hun benytter, både analoge og digitale, selv om hun på direkte spørsmål om hva hun forbinder med estetiske læringsformer ikke nevner dette. Det kan både tilskrives en litt kunstig og

presset intervju situasjon og det at mange lærere ikke nødvendigvis har et bevisst forhold til begrepet estetiske læringsprosesser i eget fag.

For Gro sin del, er ikke estetiske arbeidsformer noe hun forbinder med norskfaget, til tross for at hun har arbeidet som norsklærer i 12 år. I tillegg studerer hun for tiden videreutdanning i norsk, og nevner at temaet ikke har blitt tatt opp så langt i studiet. I doktoravhandlingen Sæbø ferdigstilte tilbake i 2009, skriver hun at drama er et relativt ungt fag i undervisningssammenheng, men at forskningen som foreligger konkluderer med at temaet har mye å bidra med i klasserommet. Det begynner å nærme seg femten år siden Sæbø skrev dette, og vi synes det er underlig at estetiske arbeidsformer ikke har fått større oppmerksomhet de senere årene. Ikke bare for Gro sin del, som ikke har kommet borti temaet før vi tok kontakt med henne, men også for vår egen del. Vi har hatt norsk som fagvalg helt fra første studieår på grunnskolelærerutdanningen, men temaet blir ikke ordentlig presentert før åttende semester. I studien Blikstad-Balas og Roe (2020) har gjort, nevner de også at norskundervisningen har forbedringspotensialer når det kommer til å gå dypere. I arbeid med litterære tekster ble elevenes leseopplevelse brukt lite tid på. Tekstene ble brukt som utgangspunkt for å snakke om virkemidler, sjangere og elevenes egen skriving. Læreren arbeidet med tekst ut fra hva elevene skulle lære, for eksempel kontraster eller gjentakelser, i stedet for å samtale om teksten, tolke og lese mellom linjene, som kan være en estetisk måte å arbeide på.

Åse sier at hun forbinder estetiske arbeidsmetoder med mer digital jobbing, bruk av bilder, redigering og større grad av elevdeltakelse. På lik linje med utsagnet til Hilde om at det visuelle og auditive er estetiske arbeidsmetoder, er det heller ikke gitt at digital jobbing, som Åse nevner, automatisk er estetiske arbeidsmetoder. For at læringen skal være estetisk, bør elevene ta i bruk flere sanser og være aktive (Jensen, 2013). Når elevene aktivt gjør noe selv, lærer de gjennom egne erfaringer, og utvikler dermed kunnskap fra denne praksisen. Dette kan sees i sammenheng med det estetiske symbolspråket, som er personlig, følelsesmessig og knyttet til elevenes egne erfaringer. Elevene er ikke passive mottakere, men får mulighet til å relatere seg til inntrykkene. Gjennom aktivitet og aktiv læring, får elevene mulighet til å involvere flere sanser, og være deltakende når de skaper mening, og uttrykke seg, som teorien om den tradisjonelle undervisningen, estetikk og estetiske læringsformer samt estetisk læreprosess viser til. Dewey mente at nærmest all kunnskap blir utviklet gjennom å gjøre selv, og at denne kunnskapen nødvendigvis ikke alltid kan omsettes i ord, selv om Dewey også la vekt på at elevene skal få mulighet til å reflektere over kunnskap fra erfaring. Ofte kan det

derfor være vanskelig å vurdere hvilken effekt undervisningen har hatt, fordi det estetiske symbolspråket er personlig og følelsesmessig knyttet til elevenes egne erfaringer. Som vi skriver om i kapittelet om dannings (2.1.4) er vår forståelse subjektiv. Erfaringene vil variere, og være en faktor som påvirker hvordan elevene forstår lærestoffet, samtidig som vi ikke vil få fullstendig innsikt i hvordan hver enkelt elev har forstått temaet.

Selv om Gro selv sier hun ikke forbinder estetiske arbeidsformer med norskfaget, har hun likevel planlagt at elevene skal lage en boktrailer. Slik vi ser det, er dette absolutt en estetisk arbeidsmetode for elevene. Også Åse gjennomfører den samme oppgaven med sine elever. Undervisningen er en hypotetisk-deduktiv læringsaktivitet, fordi elevene har forforståelse for tema i form av blant annet teori de har gjennomgått med lærer. Elevene har lest selvvalgte bøker på forhånd, og skal nå jobbe problembasert, der de får muligheten til å prøve ut forforståelsen slik at den kan bekreftes eller avkreftes. Metoden elevene skal jobbe etter er introdusert av lærer, men åpner samtidig for elevmedvirkning da de får tolkningsfrihet. Arbeidet med boktrailer kan også virke dannende, fordi elevene har lest skjønnlitteratur. Lesing av skjønnlitteratur gir elevene mulighet til å bruke egen forestillingsevne, som handler om å ha evne til å forestille seg fiktive verdener. Når vi gjennom litteraturen møter på situasjoner som er annerledes enn de vi vanligvis erfarer, kan dette føre til at vi blir bevisst på hvordan dette ser ut, og dermed bevisst på hvilke synsmåter og fordommer vi selv har. Ofte må teksten arbeides med, og snakkes om for at den skal virke dannende, ved at elevene reflekterer over egne valg, og dermed ha lettere for å ta andres perspektiv og utvikle seg til bedre mennesker. Når innholdet i litteraturen utfordrer hvordan elevene tenker, kan dette altså føre til estetisk dannings som foregår i en kontinuerlig vekslings mellom litteraturens innhold, elevenes forkunnskaper og opplevelsen de får i møte med teksten (Willberg, 2019).

Når elevene skal lage boktrailer av en bok de har lest, som kalles for adaptasjon, bearbeider elevene teksten for å tilpasse den til det nye mediet. Det nye mediet blir i form av boktrailer som i adaptasjonsteorien kalles for måltekst (Tønnessen, 2018). I prosessen analyserer elevene både boka de har lest, og boktrailereren de lager, og blir på den måten bevisst over hvilke kjennetegn både boka og boktrailereren har. Det er ikke meningen å bedømme om boka eller boktrailereren er best, men at boktrailereren skal fange bokas essens og fungere som en teaser, som har til hensikt å skape nysgjerrighet og interesse for boka. Den estetiske dimensjonen ligger der, ved at oppgaven krever lesing av skjønnlitteratur, og deretter legger til rette for at elevene får bruke egen fantasi, utfolde seg i en skapende aktivitet hvor de også får tolkningsfrihet. Dette gir også elevene mulighet til selvstendighet, som videre kan bidra til

å utvikle utforskertrang, skaperglede og engasjement. Dette er et av verdigrunnlagene i overordnet del av LK20, som vi også legger til grunn for dette masterprosjektet. Gro og Åse åpner for at skolen skal være en kreativ og skapende arena, der elevene får mulighet til å være nysgjerrige og der de dyrker fram forskjellige måter å utforske og skape på. Ifølge Sæbø (2016) bidrar praktiske, estetiske og skapende undervisningsformer til motivasjon og engasjement til faglig innsats. Vi opplever arbeidsinnsatsen i disse klassene som høy med engasjerte elever, og anser da metoden som motiverende.

Prosessen går ut på at elevene i stor grad må tolke og reflektere. Dette utvikler deres literacy, som er en sammensatt kompetanse, og som kort sagt handler om å skape mening fra egne og andres tekster. Elevene arbeider digitalt, med digitale estetiske arbeidsmetoder. Her får elevene ta i bruk sin digitale literacy, som går ut på å kunne bruke digitale verktøy og programvarer, for å skape mening gjennom tekst. Bruk av digitale programmer gir elevene mulighet til å være kreative i prosessen med å skape en tekst, fordi de velger ut bilder, legger til tekst og lyder for å uttrykke en stemning eller følelse. Boktrailerer gir elevene mulighet til å skape mening gjennom en egen fortolkning av boka, ved å ta i bruk ulike modaliteter som treffer sansene våre på forskjellige måter. I undervisningen til Gro, viste hun fram et elevarbeid. Vi fikk se elevens fortolkning, der hovedtema av boka ble presentert i en sammensatt tekst som inkluderte bilde, lyd og tekst. Dette var ikke et ferdig produkt, men lærer viste det frem som et eksempel til medelever. Gro skryter av arbeidet og sier boktrailerer fenger med engang. Dette kan vi anta hadde til hensikt å vise at ulike modaliteter sammen skaper en stemning, opplevelse av mestring og i tillegg engasjere elevene til videre arbeid.

I den siste oppgaven i arbeidshefte som elevene til Hilde jobber med, blir elevene bedt om å tegne hvordan de tror Lucia så ut. Denne oppgaven beveger seg bort fra en deduktiv tilnærming som ofte er ansett å være en lite motiverende læringsform, og over mot en induktiv tilnærming, som ofte er ansett å være en motiverende arbeidsform fordi elevene skal finne ut av noe selv. Hilde har ikke bestemt på forhånd hvordan tegningen av Lucia skal se ut. Elevene tar utgangspunkt i egne erfaringer de har fått gjennom fortellingen, der Lucia blir presentert gjennom hennes handlinger, tanker og utseende, i tillegg til at andre karakterer kommenterer henne. Undervisningen går fra å være en veldig strukturert læringsaktivitet, til å være en elevaktiv læringsaktivitet hvor elevene gjennom tegning uttrykker forståelsen. Oppgaven er estetisk fordi elevene bruker det kroppslige, visuelle og emosjonelle når de uttrykker seg gjennom tegningen.

På samme måte som boktrailerne elevene til Gro og Åse lager, vil også tegningene som elevene til Hilde lager mest sannsynlig være ulike. Det betyr at elevenes opplevelse og tolkning er forskjellig, det er ikke et fasitsvar, som kan gjøre at elevene opplever at deres tanker er relevante. I Gro og Åse sine klasser er det i tillegg et krav om at boktrailerne skal vises frem for klassen. Her får elevene se hvordan ulike modaliteter virker sammen, og hvordan hver enkelt tolker og forstår andre sine boktrailere. Fremføringene blir en sosial aktivitet, der elevene får møte hverandres oppfatninger og syn på boktrailerene. Vi observerte at flere elever var emosjonelt involvert i oppgaven, noe som kan ha betydning for hvordan eleven opplever klassens respons på fremvisningen. Hvordan elevene tolker hverandre sine boktrailere vil bli påvirket av hvilken erfaring de har fra tidligere. De vil tolke hverandre sine boktrailere ulikt, fordi de har ulik erfaring, som kommer av at de i ulik grad har vært eksponert for blant annet andre tekster tidligere. De har, som Bourdieu kaller det, ulik kulturell kapital, som både erverves gjennom utdanning, men også gjennom eksponering av kulturelle opplevelser og gjenstander i oppveksten. For noen elever vil skolen være den eneste arenaen for estetiske opplevelser, fordi de kommer fra familier med lav interesse for slikt. Ulik erfaring, og tolkning av medelevers arbeid med boktrailere, kan føre til misoppfatninger. Prosessen kan derfor virke dannende fordi elevene i tillegg til å oppleve at de tolker boktrailerne ulikt, også blir bevisst på hvordan vi skal «oppføre» oss og reagere på hverandres arbeid.

Tegningene av Lucia måtte ikke vises til klassen, men vi observerte at en elev ønsket at Hilde skulle vise tegningen for de andre. Eleven har åpenbart lagt følelsene i tegningen, og er stolt av den. Når elevene får bruke kreative evner, vil mange oppleve dette som en motiverende faktor. Alle elevene, både i arbeid med boktrailer og tegning, får mulighet til å emosjonelt leve seg inn i arbeidet. Vi observerer at samtlige elever er motiverte til oppgaven. De får mulighet til å være kreative da de får oppdage, engasjere seg og dermed skape forståelse for lærestoffet. Som vi var inne på i kapittel 2.1.5 er det ofte en utfordring at læringen ikke oppleves som meningsfull for elevene, fordi det ikke gis rom for innlevelse, eller fordi kunnskapen oppleves som unyttig eller fjern fra elevenes livsverden. Elevene får leve seg inn i oppgaven med boktrailer og tegning, noe som kan bidra til motivasjon. Dette anses som drivkraften og avgjør adferden eleven har til skolearbeidet, som er en viktig faktor knyttet til læring.

Forventning om mestring er avgjørende for elevenes motivasjon. Eleven som har tegnet tegningen har sannsynligvis god erfaring og selvoppfatning når det kommer til eget arbeid, og

det å vise det til klassen. Vi observerer kun positive holdninger og tilbakemeldinger fra de andre elevene på tegningen, noe som bekrefter vår oppfatning om at eleven føler seg trygg i klassen. For at elevene skal være i stand til å delta i en læringsprosess, er det avgjørende at de føler seg trygge. Både på de andre elevene, men også på arbeidsmetoden. Dersom en ny arbeidsmetode har en for stor overgang fra noe elevene er kjent med fra tidligere, kan dette forstyrre læringen fordi elevene blir usikre på hva som forventes av dem. Dette betegnes av Fiskum, Thorshaug og Husby (2018) som nyhetsgapet. I denne situasjonen ser vi at eleven er fortrolig og trygg på arbeidsmetoden. Det at lærer og de andre elevene verdsetter innsatsen eleven har lagt ned i tegningen, kan også virke motiverende for eleven og gi en følelse av kompetanse.

5.2 Norskfaget

Elevenes holdninger til norskfaget er bakgrunnen for masterprosjektet vårt, der vår hypotese er at flere elever kjeder seg i norsktimene. Både LISA-prosjektet undersøkt av Blikstad-Balas og Roe (2020), og Elevundersøkelsen (2022) bekrefter at elevene er lite motiverte til faglig innsats i skolen, samt at vi i løpet av studieløpet vårt har vært i flere klasserom der vi hver gang er blitt møtt av elever med kommentarer som gir uttrykk for at norsk er det kjedeligste faget på skolen. I intervjuene spurte vi spesifikt lærerne om hvordan de opplever elevenes holdninger til norskfaget. I kodingsprosessen ble kjernekategori *Norskfaget* den koden som omfatter det som handler om lærerens oppfatning av elevenes holdninger i faget, og hvordan de legger opp undervisningen. Det er interessant at både Hilde, Gro og Åse er samstemte, når det gjelder elevenes holdninger til norskfaget. Alle nevner ordet *kjedelig* i det vi går inn på temaet i intervjuet.

Hilde beskriver norskfaget som stort og omfattende med mye teori, og sier selv at det ikke er det artigste elevene gjør. Den enkelte undervisningsøkten vi observerer, bærer preg av en tradisjonell formidlingspedagogikk, på en deduktiv måte. Det betyr at lærestoffet forklares av Hilde, før elevene jobber med individuelle oppgaver på en foreskrevet måte. Årsaken til denne måten å undervise på, kan vi anta kommer av læreplanens føringer. Læreplanen er statlig bestemt, og kompetansemålene sier hva elevene skal kunne. Lærer må ta hensyn til dette, og ta stilling til de kontinuerlige prøver som gjennomføres for å kontrollere kvaliteten på arbeidet (Imsen, 2020). Omfattende teori, som Hilde nevner, kan dermed ende opp med å bli presentert gjennom tradisjonelle undervisningsmetoder. Læreren har da presentert temaet

for elevene, som de må huske for å kunne svare på oppgavene. Denne måten å undervise på henger fast i en dyp forankring til et natur- og åndsvitenskapelig kunnskapssyn, og er ifølge Sæbø (2009), Imsen (2020) og Jensen (2013) den sentrale undervisningsmetoden i skolen. Metoden er ansett å være en sentral undervisningsmetode fordi pedagogikken er inspirert av fagformidlingen brukt i universitet, og som deretter er videreført i lærerutdanningen (Imsen, 2020). Vi som selv er lærerstudenter, tar oss i å bli inspirert av formidlingspedagogikken gjort av våre forelesere på universitetet, som vi velger å ta med oss i egen undervisning i praksis. Dette kan være en av grunnene til at mange lærere benytter seg av metoden fordi den er det de er mest kjent med, og dermed mest trygge på.

«Problemet» med den tradisjonelle undervisningsmetoden er at den gjør det vanskelig for læreren å gjøre undervisningen praktisk inkluderende for elevene. Den individualiserte læringsmetoden skaper særlig problemer for elever med lærevansker, fordi den ikke åpner for sosial aktivitet. Innenfor sosiokulturell læringsteori, krever praksisen at læreren er proaktiv ovenfor elevene der de får praktiske, skapende og intellektuelle utfordringer. I tillegg kjeder de faglig sterke elevene seg, fordi de mangler utfordringer. For å kunne tilpasse undervisningen, slik at alle elevene opplever den som relevant, må læreren ta i bruk varierte metoder, som vi viser til i kapittel 2.1.6 om tilpasset opplæring. Dette er noe alle lærerne vi intervjuer nevner. Åse sier at hun alltid har opplegget klart når hun går inn i klasserommet, men ofte endrer planen når hun møter elevene og «ser hvordan de er». Det forteller oss at hun vurderer og gjør tilpasninger ut fra forutsetningene. Elevene er ulike individer, som blir påvirket av det som skjer rundt dem. Selv har vi opplevd at blant annet hendelser i friminuttet kan være det eneste som opptar elevenes fokus for øyeblikket, og som tvinger frem en endring i planen for undervisningen. Åse gir oss et inntrykk av at hun kjenner elevene sine godt, og vurderer dem når hun går inn i klasserommet. Det kan virke som hun stiller seg spørsmålene Skaalvik og Skaalvik (2018 s. 139) viser til: «hvor motiverte er elevene?», «hva er elevene motiverte for?» og «hva er det som motiverer elevene?».

Vi tolker at både Hilde og Gro også indirekte er inne på dette, med tanke på at de ser an og endrer plan underveis. Begge er opptatte av å variere undervisningen, og Hilde nevner for eksempel at hun er avhengig av å variere undervisningen for «å ikke miste dem», hvor hun tenker på konsentrasjonen hos elevene. Dette er også noe elevene etterspør i Elevundersøkelsen (2022), og særlig i teorifagene. Slik vi forstår lærerne vi intervjuer, er norskfaget et omfattende fag med mye teori. Vi har inntrykk av at alle informantene kjenner elevene godt, og vi vet at positive lærer-elev-relasjoner er en av de viktigste faktorene for

læring. Når lærer kjenner elevene sine er de i stand til å velge den undervisningsmetoden som er mest hensiktsmessig. I stedet for å tviholde på planen, endrer lærerne underveis når de ser at elevene ikke er motiverte til å henge med. Hilde forholder seg til forskning om at mennesker greier å holde på konsentrasjonen i 20 minutter, men forteller selv at hun kan «miste» elevene etter 5 eller 10 minutter. Når hun «mister» elevene, opplever de ikke at undervisningen er relevant, og blir dermed umotivert. Når dette skjer, endrer lærerne på arbeidsmetoden, for å forsøke å «hente dem inn igjen». Dette viser hvor viktig rolle læreren har i elevenes liv, da de tilpasser seg til det som er det beste for sine elever. Selv om forskning viser at enkelte undervisningspraksiser fungerer bedre enn andre, ønsker lærerne å lykkes i møte med sine elever.

Åse opplever elevenes holdninger til norskfaget som relativt bra, så lenge lærer er til stede for elevene. Som vi har vært inne på, så gir læreplanen stor metodefrihet til lærer. Hva opplæringen skal inneholde er bestemt, men hvordan undervisningen skal foregå er opp til lærer. Ifølge Åse er det en utfordring at elevenes faglige fokus ikke er like vedvarende som før, og det er da elevene synes det blir kjedelig. For å opprettholde det faglige fokuset til elevene har Åse forsøkt å «lure» elevene inn på tema med ulike stunt, som tilsynelatende har fungert. Dette viser at læreradferden har sammenheng med elevengasjement, som også forskningen Bjerga (2018) viser til. Åse involverer seg i elevene ved å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger, interesser, men også deres dagsform. Hun forsøker å aktivisere elevene i møte med lærestoffet, ved å ta utgangspunkt i noe elevene kjenner til, for så å bruke det som en representasjon av ny kunnskap. På den måten tolker elevene det nye lærestoffet sammen med lærer, der de konstruerer ny mening. Lærers involvering i elevene har sammenheng med faglig engasjement, fordi de kan få følelsen av eierskap til arbeidet, føler seg ivaretatt og støttet både faglig og sosialt. Elever som ikke opplever at lærestoffet eller arbeidsmetoden er relevant, vil etter hvert miste motivasjon til faglig innsats.

Det har skjedd en holdningsendring hos elevene til norskfaget de siste 10 årene, ifølge Åse. Hun sier at tidligere satt elevene mer passive, der lærer kunne fylle dem med kunnskap. På lik linje med det Freire (1999) beskriver som bank-undervisning. I et danningsperspektiv skal vi mestre livet og fungere godt sammen med andre, likevel er det skolen som legger føringer for hva elevene skal ta med seg av kunnskap. Som vi nevner i kapittel 2.1.4 har skolen et ansvar for å oppdra fremtidige samfunnsborgere, og med det stor makt til å bestemme hvilken kunnskap elevene skal «fylles med». At elevene tidligere satt og tok imot det lærer presenterte

i undervisningen, kan også sees i sammenheng med autonom ytre motivasjon, som betyr at elevene har med seg normer og verdier hjemmefra. Foreldrene lærer barna fra de er små hvilken adferd som er verdifull, som barna vil oppføre seg etter. Elevene handler da ut fra sin egen overbevisning, om at sånn gjør vi det, uten krav fra lærer fordi de har lært seg gode arbeidsvaner (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Eleven kan da gjøre en oppgave uten at den vekker interesse.

Selv om elevene kan ha internalisert gode arbeidsvaner hjemmefra, vil ikke den gode arbeidsinnsatsen kunne opprettholdes over tid dersom ikke elevene føler seg sett og anerkjent for innsatsen de legger ned i skolearbeidet. Oppgavene må også engasjere og gi elevene følelse av mestring og kompetanse, for at de skal være motiverte til å ha god arbeidsinnsats over tid (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ifølge Gro er temaet for undervisningen en faktor som påvirker holdningene elevene har til norskundervisningene, men at det jevnt over er mange elever som synes norskfaget er kjedelig. Vi ser dette i sammenheng med at Åse beskriver elevene som mer kritiske til opplæringen enn hva de var tidligere. Vi har selv opplevd å høre kommentarer fra elevene, hvor de spør «hvorfor skal vi lære dette?», som også Sæbø refererer til. At elevene er kritiske til undervisningen, ser vi på som positivt, da demokratiet forutsetter frie borgere som selv er i stand til å gjøre seg opp en mening. På denne måten blir ikke eksisterende samfunnsordener bekreftet uten at elever og lærere stiller seg kritiske til dem. Når elevene stiller spørsmål til opplæringen, kan lærer stille et mer kritisk spørsmål tilbake. Dette gir elevene hjelp til å utdype egen tenkning, og som kan oppmuntre til å lete etter ny kunnskap og uttrykke egne meninger.

Samlet sett kan vi se at alle er enige om at norskfaget kan oppleves som omfattende, da faget krever en form for *personlig* innsats fra elevene. Det kan være elevenes refleksjoner og tolkninger av lærestoffet, der deres personlige mening kommer til syne. Norskfaget, sammenlignet med for eksempel matematikkfaget, krever kanskje i større grad at elevene får oppleve at deres tolkning og refleksjon er relevant. Det er ikke læreren som sitter på et fasitsvar, som det ofte er i matematikk. Elevene utfordres til å måtte stå på egne ben i norskfaget, da de må uttrykke egne meninger og tolkninger, gjerne i tekstform. Elevene må ha literacy slik at de klarer å skape mening i tekstene og samtidig kunne uttrykke seg gjennom egne tekster. Det å ha literacy er også en kompetanse som er nødvendig for å kunne ta del i samfunnet og tilegne seg ny kunnskap, ved å tolke, forstå og stille seg kritisk til tekst.

5.3 Lærer-i-rolle

Som vi nevner i kapittelet *Førsamtaler*, fikk alle lærerne innspill om å bruke LIR. Det ble derfor naturlig at en av kjernekategoriene er Lærer-i-rolle som inneholder alle elementer knyttet opp mot dette. I LIR er det viktig å bruke en enkel kostymering som skal fungere som et skille mellom fiksjon og virkelighet. Kostymeringen gjør at læreren enkelt kan skape en fiksjonsdel og refleksjonsdel, der lærer og elever kan dele erfaringer, noe som er en forutsetning for maksimalt utbytte. Hilde har kostymeringen, men vi mener hun ikke går inn i en fiktiv rolle som Lucia. Som vi gjorde rede for i kapittel 2.2.3 er det sentralt i LIR-metoden å skape en troverdig rolle som handler på et eksistensielt plan i en som-om-situasjon. Når rammen for LIR-spillet ikke er troverdig, motiveres ikke elevene til å akseptere spillet. De mister dermed også muligheten til å oppleve erfaringsbasert læring som kan gi en dypere forståelse for lærestoffet. Gro og Åse har også en enkel kostymering, et sjal, som skal skille mellom fiksjon og virkelighet. De har i tillegg orientert elevene på forhånd, om at de er i rolle når sjalet er på. Her har Gro og Åse forsøkt å skape en troverdig rolle, slik at elevene motiveres til å akseptere LIR-spillet. Når de aksepterer LIR-spillet får de muligheten til å oppleve, leve seg inn i og engasjere seg i læreprosessen, som Sæbø (2016) viser til.

Vi tenker det kan være en fordel at elevene har blitt orientert om hvordan sjalet skiller mellom lærer og LIR, fordi det er første gang lærerne bruker det i undervisningen. På den måten er elevene forberedt på at noe nytt kommer til å skje, og vil kanskje ha lettere for å akseptere LIR-spillet. LIR er ukjent for elevene, som kan gjøre at fokuset på det faglige innholdet blir forstyrret. Forberedelsen elevene får kan være med på å begrense nyhetsgapet, som kan forklares som forskjellen mellom det trygge/kjente og det utrygge/ukjente. Som vi gjorde rede for i kapittel 2.1.7.2 er en viktig forutsetning for læring at elevene er trygge, dersom elevene er usikre på den nye undervisningsmetoden kan fokuset forstyrres av at de er spente og usikre på hva som forventes av dem. Dermed klarer de ikke å holde fokus på den faglige aktiviteten. Når Gro og Åse har fortalt elevene om kostymeringens betydning på forhånd, kan de redusere nyhetsgapet ved at de har gitt elevene nødvendig informasjon de kan ha behov for. Dette kan være med på å etablere en trygghet (Fiskum, Thorshaug, & Husby, 2018).

Hilde har kostymeringen på under hele undervisningen. Hun begynner med å fortelle elevene at hun skal lese en historie for dem, og mange elever uttrykker begeistring. Underveis ser det ut til at flere elever mister fokus på historien som blir lest. Det blir i liten grad åpnet for etiske refleksjoner fra elevene, som er et kjennetegn for LIR. Dette kan forklare det dalende

engasjementet elevene uttrykte til å begynne med. Etter vår mening blir elevene sittende litt passive, uten å slippe til, fordi Hilde leser uten stopp. Samtidig er vi klar over at elevene fint kan leve seg inn i fortellingen, på et kognitivt plan, noe som dermed kan føre til læring uten at vi greier å observere det. Det er vanskelig å vite hvilket resultat undervisningen har, fordi menneskets forståelse er subjektiv. Faginnholdet vil derfor forstås individuelt basert på elevenes egen forståelseshorisont (Willberg, 2019). Dette blir vi oppmerksom på i observasjonen, da vi oppfatter at en elev har mistet fokus og ikke følger med. Når Hilde stiller elevene et spørsmål, svarer eleven spontant. Vi gjør dermed en helomvending i denne oppfatningen, da vi ser at eleven får med seg det som blir sagt i klasserommet. Selv om eleven kan svare på spørsmålet til Hilde, kan vi si at dialog kan hjelpe elevene å utdype egen tenkning, og gi dem trening i å uttrykke meningene de har. Dialog fordrer aktive elever, der de blir oppmuntret til å lære selv og lete etter kunnskap. Elevene blir mer kritiske ved å stille spørsmål, får øving i selvstendig tenkning og dermed muligheten til å forholde seg til framtiden som åpen. Dette kan vi se i sammenheng med å være kreativ, som handler om å ikke vite hvor vi ender. Det er ifølge Willberg (2019) at når framtiden holdes åpen det gir rom for at kreativitet og skaperglede utvikler seg.

Det er første gang Åse bevisst tar i bruk LIR-metoden, og har forberedt elevene på at kostymeringen skiller mellom Åse og LIR. Tidligere har Åse gjort ulike stunt og mer eller mindre vært i rolle, uten at det har vært et tydelig skille mellom fiksjon og virkelighet. Elevene har dermed erfaring med lignende undervisningsmetode, selv om det blir brukt på en litt annen måte denne gangen. Undervisningsøkten bekrefter det teorien sier om at det er en forutsetning for maksimalt læringsutbytte at lærer tydelig skiller mellom fiksjon og refleksjon. Når Åse knyter på seg sjalet, ser det ut til at elevene blir oppmerksomme på hva LIR skal finne på. Det ser ut til at elevene har en forhøyet spenning til den nye situasjonen, som kan skape interesse og engasjement. Kostymeringen tydeliggjør den fiktive rollen som gir elevene større rom til å bruke sin fantasi og sine kreative evner, og dermed leve seg inn i og bli engasjert i temaet. Åse går flere ganger ut og inn av rolle i løpet av undervisningen, og bruker det til å fange elevenes oppmerksomhet. Hun sier at kostymeringen har en positiv effekt på henne, da hun tillater seg å leve seg mer inn i rollen. Dette kan bidra til at den fiktive rollen oppleves som mer troverdig for elevene, som er en sentral del av LIR-metoden.

Når vi i intervjuet oppsummerer LIR sammen med lærerne svarer Hilde at hun ikke tror elevene ble mer engasjert i temaet for undervisningen på grunn av at hun hadde kledd seg ut. Hun gir uttrykk for at elevene «var slik de pleier å være». Dette kan komme av at

undervisningen også mer eller mindre var som den pleier. Hilde forteller undervisningen var lagt opp på en måte som elevene er vant til, og det er derfor naturlig at elevene ikke oppførte seg annerledes heller. Samtidig nevner Hilde at en elev var mer deltakende i denne undervisningen, enn vanlig. Hun mener også klassen «på en måte» får et lite engasjement, men at dette er veldig ulikt. Noen reagerer med å bli frekke i munnen, mens andre synes det er kjempefint. Dette engasjementet kan komme fra elevenes kreativitet, som tar overhånd, og gjør at de impulsivt reagerer på læreren som har kledd seg ut. Ifølge Guilford (i Hagen 2019) springer kreativitet ut basert på den kunnskapen vi besitter, som gjør at kreative elever ofte kan oppføre seg annerledes fordi de er impulsive og saksorienterte, noe som kan føre til at kreative elever kan oppfattes som bråkmakere og urokråker. Selv om undervisningsmetodene er de samme, er det nytt for elevene at Hilde har kledd seg ut, som vi kan se i sammenheng med nyhetsgapet. Elevene er utrygge på den nye undervisningsmetoden, noe som kan gjøre at elevene blir spente eller usikre på hva som forventes av dem, og dermed reagerer med å komme med kommentarer.

Gro så det samme som oss i hennes undervisning. Elevene fniste litt, men synes kanskje det var litt rart fordi det var nytt for dem. Ingen elever himlet med øynene, eller reagerte negativt på andre måter. Forberedelsen elevene har fått i forkant, kan ha bidratt til at Gro har klart å bygge en bro mellom den gamle og den nye læringssituasjonen. Elevene vet at det kommer noe nytt og ukjent, og har forutsetning for å akseptere det fordi Gro har gitt dem nødvendig informasjon i forkant. På den måten har Gro redusert nyhetsgapet. Gro mener LIR bidro positivt til undervisningen, fordi elevene fikk med seg introduksjonen til hva de skulle gjøre. Gro forteller at dette er noe mange ikke gidder å følge med på, men med LIR gjorde dem det. Vi tolker derfor at elevene er med på fiksjonen, og lever seg inn i og er engasjert i spillet. LIR bidro til forståelse for temaet og oppgaven de skal arbeide med, som resulterte i at hele elevgruppa satte i gang med arbeidet uten at lærer måtte gjenta introduksjonen som hun ofte må.

Hilde, Gro og Åse bruker LIR-metoden ulikt. Hilde har kostymeringen på under hele undervisningen, uten å inkludere fiksjonen i særlig grad. Gro bruker LIR til å introdusere oppgaven, og gir elevene en bestilling på boktrailer. Elevene jobber godt med oppgaven i ettertid, som kan komme av at Gro har introdusert oppgaven på en interessevekkende måte. Ifølge Fiskum, Thorshaug og Husby (2018) vil ikke elevene nødvendigvis interessere seg for temaer de ikke har noe som helst kjennskap til. Derfor må lærer forsøke å introdusere nye temaer på en interessevekkende måte. Åse introduserer oppgaven som Åse, men bruker LIR

til å få fokuset til elevene dit hun ønsker. Vi mener måten Åse bruker LIR på, samsvarer med det hun selv forteller i intervjuet. Når klassen blir traurig, må hun «lure» dem med igjen, inn på temaet. Når Åse bruker metoden som hun gjør, forteller det oss at hun kjenner klassen godt. Dette samsvarer med det Bjerga (2018) sier om at gode lærer-elev-relasjoner er nøkkelen til engasjement. For henne fungerer det bedre å finne på noe, i stedet for å for eksempel kjeft og heve stemmen. Slik vi ser det fungerte måten Åse brukte LIR, ved at elevene arbeidet godt med oppgaven, uten at noen mistet drivkraften.

5.4 Engasjement

Den siste kjernekategori vår er engasjement, den omfatter spesifikt de elementene der lærerne har nevnt noe om motivasjon og engasjement, og våre observasjoner knyttet opp mot dette. Vi observerer et stort engasjement når elevene får jobbe med Minecraft, mot slutten av undervisningsøkten til Hilde. Hilde forteller i intervjuet at hun bruker Minecraft en del, både i norsk, i andre fag og tverrfaglig, og sier dette er noe som engasjerer elevene i stor grad. At elevene blir engasjerte, kan bety at elevene opplever mestring. Ifølge Dæhlen, Smette og Strandbu (2011) er forventning om å mestre en oppgave, en viktig faktor for elevenes motivasjon til skolearbeidet. Når elevene mestrer oppgaven de jobber med, oppleves dette som motiverende. For at elevene skal oppleve å mestre oppgaven, avhenger det av at læreren har klart å tilpasse undervisningen. Mange elever kan ha Minecraft som fritidsinteresse, som kan gjøre det ekstra motiverende fordi de allerede har kjennskap til og behersker det. I tillegg blir elevenes fritidsinteresse anerkjent i faglig sammenheng. Dette kan gjøre at elevene får enda større eierskap til arbeidsmetoden, som igjen kan bidra til å forsterke det personlige og følelsesmessige til temaet. Hilde involverer seg i noe elevene har interesse for, og bruker dette i undervisningen, som kan øke elevenes faglige engasjement.

Å bruke Minecraft i undervisningen er en god måte å variere undervisningen på, som elevene etterspør, samtidig som elevene opplever å få passe utfordrende og meningsfulle oppgaver. Når læreren varierer undervisningen aktiviseres elevene på ulike måter. Elevene er aktivt deltakende, der læringen skjer underveis, gjennom å erkjenne og få forståelse gjennom sansene og følelsene. Aktivitetene elevene gjør gjennom Minecraft er dagsaktuelle ferdigheter fordi elevene øver på ferdigheter som innovasjon, kreativitet, kritisk tenkning, praktisk teknologi, problemløsning, lære å lære, e-borgerskap, samarbeid og kommunikasjon (Skaug, Guttormsgaard, & Imsen, 2014). Hilde nevner at alle elevene stiller likt når de arbeider med

Minecraft i undervisningen. Ifølge Haug (2020) er valg av undervisningsmetoder i mange tilfeller avgjørende, og det er i den sammenheng Hilde mener hun har funnet en metode som utjevner forskjellene mellom elevene. Dette kan vi si oss enige i, på bakgrunn av det store engasjementet vi observerte rundt aktiviteten, som vi knytter opp mot opplevelse av mestring og motivasjon. Hilde forteller blant annet at i KRLE-undervisning har elevene fått i oppgave å bygge moskeer, lage templer og utforme døpefonten som er i kirken. I norskundervisningen bruker hun Minecraft i forbindelse med «ukas ord», der elevene har egne byer der de skal inkludere ukens ord i egen by. Øktene vi observerte viste at elevene hadde lagd egne «julebyer» som også hadde konkrete oppgaver av hva disse skulle inneholde, slik som for eksempel et juletre. Hilde klarer på den måten å tilpasse opplæringen innenfor fellesskapet i klasserommet på en eksemplarisk måte, ved å ta i bruk Minecraft som undervisningsmetode.

Gro, som også er opptatt av å variere undervisningen, nevner TikTok-videoer som et eksempel hun inkluderer i undervisningen. I likhet med Minecraft kan vi anta at dette engasjerer elevene. Både at Gro bruker varierte arbeidsmetoder, men også at mange ungdommer har kjennskap og behersker TikTok godt. Danningsparadokset, som vi gjør rede for i kapittel 2.1.4 handler om at borgerne er frie og i stand til å gjøre seg opp en mening, samtidig som lærer innenfor statens rammer skal drive opplæring og undervisning som avgrenser elevenes frihet i en viss grad. Dette blir håndtert ved at elevenes fritidsinteresse blir anerkjent i en faglig sammenheng der læreren kan legge føringer ut fra kompetansemål. Metoden tar utgangspunkt i elevenes naturlige interesser, i stedet for å påtvinge de oppfatningene voksne allerede har. Lærer er villig til å gi fra seg kontrollen, og viser tillit til elevenes vurderingsevne, motivasjon og mestring av digitale verktøy. Elevene lærer ved å gjøre, som Dewey vektla. Metoden åpner for kreativitet, samarbeid, kritisk tenkning, praktisk teknologi og problemløsning der elevene får estetisk erfaring gjennom en eksperimentell og inspirerende prosess. Når elevene lager TikTok-videoer bruker de det estetiske symbolspråket der de ikke blir passive mottakere i møte med lærestoffet. De får mulighet til å utforske og relatere seg til temaet de jobber med, i tillegg til at de får bruke egen fantasi og kreativitet når de skaper noe estetisk de har reflektert rundt og oppfattet.

Selv om digitale programmer vil motivere mange, blant annet fordi det er kjent for elevene, er det ikke gitt at disse arbeidsmetodene vil engasjere alle, da det ikke er alle elever som nødvendigvis interesserer seg for slikt. Det er derfor viktig å være bevisst på at motivasjonen kan variere. Det som kan være en utfordring, som Åse nevner, er at fristelsen til å gå inn på andre programmer blir for stor, fordi interessen for spill hos enkelte elever tar overhånd, noe

som kan forstyrre fokuset hos elevene. Generelt er det ikke noen selvfølge at enkelte metoder fenger elevene mer enn andre. Dette gjelder også bruk av estetiske arbeidsmetoder slik Sæbø (2009) refererer til. Hun trekker fram at lærere som mangler kompetanse innenfor dramafaglige metoder, ofte velger rollespill når de skal inkludere drama i undervisningen. Problemet med dette er at lærer lar elevene i stor grad arbeide fritt, og forventer at de skal være i en skapende prosess uten å ta ansvar for planlegging og strukturering. Konsekvensen kan bli at rollespillet får et overfladisk preg, der elevene sitter igjen med en likegyldig og tilfeldig opplevelse av lærestoffet. Vi har inntrykk av at lærerne vi har intervjuet og observert både forstår begrepet, og bruker estetiske arbeidsmetoder ulikt. Likevel observerer vi ikke at lærerne legger ansvaret på elevene, selv om de er klar over at vi kommer for å observere de i bruk av estetiske arbeidsmetoder. Selv om de bruker LIR ulikt, kommer det klart fram at det er lærer som har ansvaret for struktureringen av opplegget.

Som vi har vært inne på tidligere i analysen, nevner Hilde flere eksempler på arbeid elevene har hatt tidligere, som hun mener engasjerte. Blant annet i arbeidet med fantasikartet, der elevene fikk i oppgave å tegne et fantasikart til et faglig tema, med blyant på papir. Hilde forteller oss at elevene likte dette prosjektet. Vi ser for oss at elevene lever seg inn i arbeidet med fantasikartet fordi de får muligheten til å lære gjennom lek, kunst og innovasjon. Hun gir elevene muligheten til å involvere seg i «historien» på en helt annen måte, der de møter nye utfordringer underveis i arbeidet. Elevene må jobbe problembasert, der de må finne ut av noe selv. På den måten utvikler de også mot og evne til løse kriteriene de får på ulike måter. Dette kan de dra nytte av senere, da de blir mer kreative. Arbeidet med fantasikartet betegner vi som estetisk, da elevene bruker flere sanser. Både kroppslig, visuelt, auditivt og emosjonelt. Elevene er aktive, som Dewey var opptatt av. Dette kan bidra til at elevene får større innsikt og kunnskap om temaet de jobber med, fordi de er påkoblet oppgaven og er til stede med hele seg. Undervisningsmetoden legger til rette for deltakende elever som får utforske og bearbeide lærestoffet fysisk, kognitivt og emosjonelt, i samspill med hverandre. Denne måten å undervise på har Sæbø i sin forskning funnet at motiverer og engasjerer langt flere elever til faglig innsats, enn hva den tradisjonelle undervisningen gjør.

6 Avslutning

Vi begynte dette prosjektet på bakgrunn av vår oppfatning om at norskfaget er lite motiverende for elevene, og hadde som formål å undersøke hvordan lærerne bruker estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen. Spørsmålet vi ønsket å undersøke var:

Hvordan bruker lærere estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen?

Vår oppfatning er at informantene vi har observert og intervjuet tar i bruk estetiske arbeidsmetoder, uten at de kanskje har helt klart for seg hva selve begrepet går ut på. Estetiske arbeidsmetoder som begrep, sett i det teoretiske perspektivet, innebærer å oppleve og utforske lærestoffet emosjonelt, kognitivt og fysisk. Forskningen som forelå på området, forteller også at temaet har mye å bidra med i klasserommet, da det virker å både engasjere og motivere elevene, samt åpne for variasjon i undervisningen.

Lærerne uttrykker i intervjuene at de er opptatte av å variere undervisningen, som elevene etterspør i Elevundersøkelsen (2022), og som kan være årsaken til at de av og til legger opp til arbeid som er estetisk, uten at de nødvendigvis planlegger det på bakgrunn av nettopp dette. Innledningsvis stilte vi oss spørsmålet om lite variasjon i norskundervisningen kunne være årsak til resultatene i LISA-prosjektet, som viser at kun 40 prosent av elevene synes norskundervisningen er interessant, og at norsklærerne gjør det morsomt å lære. Ut fra informasjonen vi har fått gjennom intervjuene med våre informanter, vil vi gå bort fra vår egen hypotese om at mangel på variasjon er årsaken til lav motivasjon hos elevene. Lærerne uttrykker tvert imot at de er svært opptatte av å variere undervisningen.

Det som derimot kan være årsaken, er manglende erfaring og kunnskap om estetiske arbeidsmetoder. Når lærerne ikke har nok kunnskap om hva estetiske arbeidsmetoder kan være, og hvorfor de bør inkluderes i undervisningen, tror vi dette kan ha betydning for hvor ofte lærerne velger å planlegge opplegg som inkluderer estetiske elementer, og ikke minst hvordan de har fokus på dem. Når lærerne planlegger estetiske opplegg i undervisningen, kan de estetiske dimensjonene gå tapt ved at lærer vektlegger det instrumentelle og intellektuelle, fordi de ikke er klar over at den estetiske opplevelsen er relevant for læringen. Estetiske arbeidsmetoder kan gi inngang til danning, ved at elevene møter andre situasjoner gjennom for eksempel skjønnlitteratur, filmer eller musikk, som bryter med vandte mønstre. Elevene kan relatere seg til inntrykkene og skape mening ut fra dette. Den skapende prosessen gjør at elevene får utforske og kommunisere om seg selv, hverandre og den verden de er en del av

(Austring & Sørensen, 2019). Norsk er et tekstfag, men det betyr ikke at det kun er det instrumentelle som skal vektlegges. Poesi, teater, film og prosa kan alle være innfallsvinkler som kan hjelpe elevene med å utvikle forståelse av den evnen språket har til å uttrykke følelser og tanker, samt hjelpe elevene med å utvikle kreative og analytiske evner. Dette er en sammensatt kompetanse, som betegnes som literacy, og går ut på å forstå og tolke andre tekster, og kunne skape mening ut fra dem. Dette er også en forutsetning for å kunne tilegne seg ny kunnskap, og kunne delta i samfunnet.

Forskningsspørsmålet «hva legger lærerne i begrepet estetiske arbeidsmetoder?», viser at lærerne definerer begrepet ulikt, i tillegg til at deres definisjon ikke samsvarer med vår oppfatning av begrepet. Gro forbinder ikke begrepet med norskfaget i det hele tatt, mens Hilde og Åse nevner eksempler som kan være estetiske dimensjoner i undervisningen, uten å nødvendigvis anse opplevelsen av dem som nødvendig for læring. De kan for eksempel vise bilder til elevene, uten å nødvendigvis vektlegge de sanselige opplevelsene bildene potensielt kan gi. Vi mener at følelsene vi får når vi ser bildet må vektlegges for at metoden skal være estetisk. Altså at elevene får tid til å tolke og reflektere, uttrykke seg, og på den måten sammen skape mening ut fra bildet. Konsekvensen av å ikke anse følelsene som nødvendig, kan føre til at elevene får en tilfeldig og likegyldig opplevelse av bildet de får presentert. Alle lærerne trekker imidlertid inn eksempler fra praktisk estetiske fag, når vi snakker om temaet i intervjuene. Åse nevner mat og helse, der elevene «snakker annerledes», mens Gro nevner kroppsøving.

«Hvordan opplever lærerne elevenes holdninger til norskfaget?», som er vårt neste forskningsspørsmål, samsvarer til dels med vår hypotese om at norskfaget ikke motiverer elevene i særlig grad. Alle informantene nevner ordet «kjedelig», og «det er ikke det artigste dem gjør». De sier norskfaget er et stort og omfattende fag med mye teori. Faget krever mye tid, hvor elevene må gå inn i en lengre arbeidsprosess. Vi ser at kravene som stilles til lærerens tilstedeværelse, profesjonalitet og kompetanse er med å bidra til at elevene opplever norskundervisningen som interessant og relevant. Dette bekrefter det Åse sier om at holdningene er bra, så lenge lærer er til stede for elevene. Samtidig sier Gro at holdningene avhenger av hvilket tema det arbeides med, som forteller oss at lærer kontinuerlig må arbeide med å gjøre lærestoffet relevant og meningsfullt for elevene på en interessevekkende måte.

Det tredje forskningsspørsmålet «hvordan opplever lærer at LIR engasjerer?», gikk som spørsmålet formulerer ut på å få tak i lærerens opplevelse av LIR-metoden i

norskundervisningen. Også her spriker resultatene. Gro og Åse har mer eller mindre samme opplevelse. De opplever effekt av metoden, som følge av at elevene følger med, får med seg det som blir formidlet og på den måten får kjennskap til hva de selv skal gjøre i oppgaven. Hilde brukte ikke metoden, i den forstand at hun skapte en troverdig som-om situasjon i like stor grad som Gro og Åse, og det er vanskelig å analysere effekten. Hun sier selv at elevene var slik de pleier å være, i tillegg til at undervisningen var lagt opp på en måte som elevene er vant til. Ut fra dette forventer vi ikke at elevene skal være i en skapende prosess, når struktureringen av opplegget i undervisningen ikke legger opp til det.

Problemstillingen for prosjektet, som er «hvordan bruker lærerne estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen?», viser at lærerne bruker estetiske arbeidsmetoder i undervisningen, samtidig som de har vansker med å definere hva estetiske arbeidsmetoder er. Det de imidlertid er bevisste på, er å variere undervisningen og opplever at de på den måten treffer elevene. Mange av eksemplene de forteller om, er estetiske arbeidsmetoder, slik som tegning av et fantasikart, integrering av dataspillet Minecraft, rollespill i lydbok og egenproduserte boktrailere. Det kan virke som lærerne ikke nødvendigvis vektlegger at dette er estetiske måter å arbeide på, men at de heller ser det som innslag av variasjon og tilpasning i undervisningen. Det kan tyde på at lærerne har lite kunnskap og kompetanse på området. Noe vi syns er rart siden forskning viser at estetiske arbeidsmetoder har mye å bidra med i klasserommet, fordi det blant annet kan øke elevenes etiske refleksjon og innlevelse i det de skal lære (Sæbø, 2016). Det er på tide med mer fokus på hvorfor estetiske arbeidsformer bør inkluderes i klasserommet, da det tross alt er 14 år siden Sæbø (2009) beskrev drama som et ungt fag i undervisningssammenheng. Vi mener lærerutdanningen og kompetanseheving av utdannede lærere bør inkludere estetiske arbeidsformer som en sentral undervisningsmetode.

6.1 Nye spørsmål

I arbeidet med masterprosjektet dukket det underveis opp nye spørsmål og problemstillinger som hadde vært interessant å undersøke videre som en forlengelse av prosjektet. I kapittel 3.4.3 diskuterer vi kvaliteten i studien, der vi blant annet tar opp ideen om å gjennomføre masterprosjektet sett i elevperspektivet. Det er tross alt elevene som skal lære, og det hadde derfor vært interessant å se prosjektet fra deres ståsted. Vi ville da fått et innblikk i elevenes holdninger til norskfaget, hvordan de beskriver norskundervisningene som foregår på skolen og i hvilken grad estetiske arbeidsmetoder engasjerer eller ikke i norskfaglige temaer. Å se

elevperspektivet sammenlignet med lærerperspektivet, kunne gitt oss en indikator på om elevene sitter med «lik» erfaring som lærerne.

Et annet aspekt som hadde vært interessant å gjennomføre, er en aksjonsforskning, der vi undersøker i hvilken grad estetiske arbeidsmetoder kan engasjere elevene i norskundervisningen. Selve begrepet aksjonsforskning er satt sammen av to hovedord, aksjon og forskning. En slik tilnærming går ut på å se etter et problem, som kan være lite faglig engasjement i norskfaglige temaer. For deretter å sette i gang et tiltak, som kan være å inkludere ulike estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen. Før det til slutt skal evalueres, før et eventuelt nytt tiltak igangsettes for å utvikle sin praksis (Skogen, 2018). Aksjonsforskningen har altså fokus på praksisfeltet, og behovet for endringer som skal bidra til å bedre undervisningen for elevene. Prosjektet kunne åpnet for et samarbeid mellom oss og lærer, der vår oppgave hadde blitt å bringe inn teori som driver fram utviklingen av ideen og fortolke praksisen utenfra. Samtidig som vi kunne bidratt med ideer til undervisningsopplegg som åpner for estetiske arbeidsmetoder. Det hadde blitt et forskende partnerskap (Steen-Olsen & Eikseth, 2009). Et slikt prosjekt kunne gitt oss et datamateriale hvor vi kunne «målt» eventuell effekt i den grad det er mulig.

I arbeidet med denne masteroppgaven har vi sett på forskning, som sier at estetiske arbeidsmetoder har mye å bidra med i klasserommet. Gjennom analysen har vi sett at lærerne i liten grad har kompetanse om hva estetiske arbeidsmetoder handler om, og hvorfor man bør inkludere dem også i norskundervisningen. I forbindelse med dette hadde det vært interessant og undersøkt hvorfor temaet ikke får mer fokus. Vi kan bruke oss selv som eksempler, som gjerne skulle hatt mer om dette i løpet av vår lærerutdanning, for å få mer kunnskap om temaet og bli trygge på ulike metoder å undervise på i praksis. Gro har jobbet som lærer i over 10 år, og har ikke hørt om begrepet estetiske arbeidsformer før. Det er heller ikke nevnt i videreutdanningen hun tar i norsk, når vi snakker med henne. I LK20 står det at elevene skal arbeide estetisk, og vi mener derfor det bør være mer fokus på hva dette faktisk innebærer, både gjennom lærerutdanningen, videreutdanning og kurs for lærere som allerede er i jobb. Spørsmål om hvorfor utdanningene blir lagt opp som de gjør hadde vært interessant å undersøke, samt hvorfor ikke kurs for å gjøre yrkesaktive lærere bevisst på hva estetiske arbeidsformer er, og hvorfor vi bør ta dem i bruk i undervisningen, ikke blir tilbudt, i alle fall ikke for de lærerne vi har snakket med.

7 Referanser

- Andersen, H. P., Fiskum, T. A., & Rosenlund, M. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H. P. Andersen, *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (ss. 17-30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprocesser i skolen. I K. H. Karlsen, & G. B. Bjørnstad, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (ss. 259-279). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakke, J. O., & Kverndokken, K. (2014). Muntlig bruk av språket. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 53-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjerga, E. (2018). Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 12 (1), ss. 47-68.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016, August 15). Skolens nye literacy - Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet? *01 Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktikk og teknologi*, ss. 77-98.
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broady, D., & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultursociologi & Bourdieus utdannings sosiologi. I H. Thuen, & S. Vaage, *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* (ss. 181-217). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dæhlen, M., Smette, I., & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, Desember 16). *Om oss: Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Engle, R. A., & Conant, F. R. (2002). Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom. *Cognition and Instruction*, ss. 399-483.
- Fiskum, T. A., Myhre, H., & Rosenlund, M. R. (2018). Lærerens valg og holdninger. I T. A. Fiskum, D. Gulaker, & H. P. Andersen, *Den engasjerte eleven: Underende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (ss. 31-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fiskum, T. A., Thorshaug, A., & Husby, J. A. (2018). Eleven i fokus. I Fiskum, T. Anita, D. Gulaker, & H. P. Andersen, *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (ss. 45-68). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fossbråten, L. A., & Bjørnstad, G. H. (2019). Den varme stolen. I K. H. Karlsen, & G. B. Bjørnstad, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (ss. 91-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Giæver, T. H., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2014). Digitale verktøy i skolen - ferdigheter, kompetanse, dannelse? I T. H. Giæver, M. Johannesen, & L. Øgrim, *Digital praksis i skolen* (ss. 10-23). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, M. I. (2019). Dannet, dristig og divergent. I K. H. Karlsen, & G. B. Bjørnstad, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (ss. 241-256). Oslo: Universitetsforlaget.

- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen, & P. Haug, *Tilpasset opplæring* (ss. 11-40). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, B. K., Løvland, A., & Nohr, M. (2014). Digital kompetanse i norskfaget på barnetrinnet. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 135-158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, M. (2013). *Eстетiske læreprosesser i skole, kulturskole og barnehage*. Trondheim: Akademika forlag.
- Karlsen, K. H., & Bjørnstad, G. B. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, S. S. (2018). Kan dataspill bli til litteratur. I L. B. Johanson, & S. S. Karlsen, *Restart: Å være digital i skole og utdanning* (ss. 119-131). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik, *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (ss. 151-189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Moe, M. (2014). Litteraturundervisning. I S. Slettan, *Ungdomslitteratur - ei innføring* (ss. 191-204). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røskeland, M., & Kallestad, Å. H. (2020). Introduksjon. Om estetisk danning gjennom litteratur og litteraturredaktikk. I Å. H. Kallestad, & M. Røskeland, *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredaktikk* (ss. 13-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring*. Trondheim: NTNU.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjølbred, D., & Bjørkvold, T. (2014). Tekst og tekstkyndighet. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 31-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaug, J. H., Guttormsgaard, V. L., & Imsen, Ø. (2014). Minecraft i klasserommet. I T. H. Giæver, M. Johannesen, & L. Øgrim, *Digital praksis i skolen* (ss. 44-58). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K. (2018). Aksjonsforskning. I M. Krogtuft, & J. Sjøvoll, *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (ss. 133-144). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: Perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2009). Aksjonsforskning og aksjonslæring: Læringssamspill i et fellesskap. I T. Steen-Olsen, & M. B. Postholm, *Å utvikle en lærende skole: Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis* (ss. 17-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2018). Tekstmøter - barnelitteratur mellom medier. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (ss. 303-324). Oslo: Universitetsforlaget.

- Tørnby, H., & Stokke, S. R. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I R. S. Stokke, & E. S. Tønnessen, *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (ss. 325-350). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulland, G., & Håland, A. (2014). Litteraturdidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson, & H. Traavik, *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 255-278). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen i norsk (NOR01-06): Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen i norsk: Kjerneelementer*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Norsk (NOR01-06): Kompetansemål og vurdering*. Hentet fra Læreplan i norsk (NOR01-06): <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemal-og-vurdering/kv110?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Opplæringens verdigrunnlag - 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?kode=nor01-06&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Wendelborg, C., & Utmo, I. (2022). *Elevundersøkelsen 2021. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2021/22*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra Funn fra elevundersøkelsen: https://www.udir.no/contentassets/42d57ae6bddb4a12b0b5387b3e665299/elevundersokelsen-2021_hovedrapporten_ntnusamforsk_2022.pdf
- Willberg, I. (2019). "Som om"-opplevelser - viktig for demokratiet. I K. H. Karlsen, & G. B. Bjørnstad, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske*

og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet (ss. 225-237). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Observasjonsskjema

Positiv (Faglig engasjement)	
Verbal	
Bidrar muntlig faglig	
Be lærer om veiledning	
Positivt utsagn	
Nonverbal	
Kroppsspråk (positiv) fremoverlent,	
Faglig innsats	
Håndsopprekking	
Negativ (Ikke faglig engasjement)	
Verbal	
Ikke-faglig snakk	
Miste fokus	
Negativ utsagn	
Nonverbal	
Kroppsspråk (negativ) ikke fokus fremover	
Ikke faglig aktivitet	
Uro som forstyrrer	

Vedlegg 2: Samtykkeskjema for informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan bruker lærere estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere bruker estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å skrive en masteroppgave som avslutning på vår lærerutdanning. Vi ønsker å undersøke hvordan lærere bruker estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen. Vi undersøker lærers perspektiv og er interessert i å fange opp lærers erfaringer fra yrket, samt deres opplevelse av elevenes holdninger til norskfaget. Lærerne gjennomfører et undervisningsopplegg, som legger opp til estetiske arbeidsmetoder i klasserommet, mens vi observerer. Vi kan gjerne planlegge undervisningsopplegget sammen med lærer. Deretter vil vi ha et kvalitativt intervju med læreren.

Foreløpig problemstilling: «*Hvordan bruker lærere estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT- Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utdanningen vår er lagt opp mot klassetrinnene 5. – 10.trinn og vi ønsker derfor å observere og intervjuere lærere som underviser i norskfaget på mellomtrinnet og/eller ungdomsskole. Derfor får du spørsmål om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører en undervisning hvor vi observerer, samt svarer på spørsmål i et kvalitativt intervju i etterkant hvor vi bruker lydopptak. Intervjuet blir deretter transkribert og anonymisert.

Noen av spørsmålene vi være: elevene sine holdninger til norskfaglig temaer, hvordan du underviser i faget, hvordan du opplever elevenes faglige engasjement i ditt/vårt planlagte undervisningsopplegg, ditt syn på estetiske arbeidsmetoder.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være vi, Connie Vuolab og Emilie Kristensen, samt vår veileder Silje Solheim Karlsen som vil ha tilgang til opplysningene vi samler inn i forbindelse med dette prosjektet. Intervjuet blir tatt opp på appen «Diktafon: lydopptak + taleopptak», og blir slettet etter transkribering. Opplysningene blir anonymisert ved at navnet blir kodet.

Opplysningene vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juli 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT- Norges arktiske universitet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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:

- UIT – Norges arktiske universitet ved Silje Solheim Karlsen, silje.karlsen@uit.no, +4778450131 som er prosjektansvarlig. Eller oss studenter Connie Vuolab, cvu000@uit.no, Emilie Kristensen, ekr088@uit.no.
- Vårt personvernombud: Sølvi Brendeford Anderssen, personvernombud@uit.no, 77646153.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Silje Solheim Karlsen, Connie Vuolab og Emilie Kristensen
(Veileder/forskere)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *estetiske arbeidsmetoder i norskfaglige temaer*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at undervisningen blir observert

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv elever / foresatte

Til elever og foresatte ved XXXXX skole

Hei!

Vi er to studenter som går 5.året på grunnskolelærerutdanningen ved UIT campus Alta. Dette året skal vi som en avslutning på studieforløpet, skrive en masteroppgave i vårt masterfag som er norsk. Prosjektet vårt er en kasusstudie, hvilket innebærer at vi undersøker en konkret undervisningstime der lærer skal ta i bruk estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen. Lærer gjennomfører opplegget, mens vi observerer undervisningen.

Dere får denne informasjonen fordi vi skal inn å observere i klassen i en undervisningsøkt mandag 09/01-23. I prosjektet vårt er vi interessert i å undersøke hvordan lærere bruker estetiske arbeidsmetoder i norskundervisningen. Det er derfor undervisningen og lærer som er fokus, og vi vil derfor ikke samle inn opplysninger om elevene. I oppgaven vil det heller ikke komme frem hvilken klasse eller skole vi har vært og observert. Dere kan imidlertid reservere dere mot å være i klasserommet mens vi observerer. Gi da beskjed til deres kontaktlærer.

Med vennlig hilsen

Connie Vuolab og Emilie Kristensen

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål:

- Hvor lenge har du jobba som lærer?
- Har du jobba som norsklærer i mange av årene?
- Har legger du i begrepet estetiske arbeidsformer?

Hoveddel:

- På generelt når det gjelder norskfaget, hvordan opplever du elevene og deres holdninger til faget?
- Hvordan legger du opp norskundervisningen din?
 - Er den variert, evt. hvilke metoder bruker du
- Har den nye læreplanen endret din praksis?
- Har dere lærebøker eller følger et læreverk? (legger føringer for årsplan)

Selve økta:

- Hvordan opplevde du det faglige engasjementet hos elevene i denne undervisningsøkten? (mer eller mindre engasjert/delaktig)
- Har elevene vært borti denne måten å jobbe på før? (F.eks. lærer-i-rolle)
- Var den noen elever i denne økta som du opplevde som annerledes, som kanskje er stille, men som var mer delaktig eller motsatt?
- Hva fungerte godt? Hva fungerte mindre godt? (Utdyp med eksempler)
- Hvordan vil du oppsummere gjennomføringen av undervisningsøkten i klassen?
 - Hvilke utfordringer erfarte dere i gjennomføringen?
 - Hva fungerte spesielt bra?
 - Har elevene arbeidet på denne måten tidligere?
 - Er det noen utfordringer/ulempes med gjennomføring av estetiske metoder i klassen?

Vedlegg 5: Oversikt over kodene som oppstod i kodingsprosessen ført i tabell

Den konstant komparative analysemetoden		
Aktuell kodingsfase:	Hva er gjort i denne fasen:	Kodene som oppstod:
Første kodingsfase: Åpen koding	* Delt datamaterialet inn i mindre deler og gitt de koder ut ifra hva de forteller oss i henhold til data	Estetiske arbeidsmetoder, engasjement, konsentrasjon, motivasjon, faglig engasjement, tradisjonell undervisning, lærers opplevelse av økten, lærer-i-rolle, forventninger, relasjon, norskfaget, tverrfaglighet, variert undervisning, kreative evner, estetikk som begrep, digitale ferdigheter, læreplanens føringer, tilpasset opplæring, rammer fra lærer, elever som annerledes, norskfaglig tema
Andre kodingsfase: Aksial koding	* Identifisere hvordan kodene står i forhold til hverandre, konkretisering og nummerering av hvilke koder som hører til under hverandre.	(1) Motivasjon, konsentrasjon, engasjement og faglig engasjement (2) Estetikk som begrep, kreative evner, estetiske arbeidsmetoder (3) Lærers opplevelse av økten, rammer fra lærer, lærer-i-rolle, elever som annerledes, norskfaglig tema (4) Forventninger, relasjon, norskfaget tverrfaglighet, variert undervisning, digitale ferdigheter, læreplanens føringer, tilpasset opplæring

<p>Selektiv koding</p>	<p>* Finne kjernekategoriene, representerer våre hovedfunn i studien</p>	<p>Engasjement og alle kodene som inngår i punkt 1 under aksial koding.</p> <p>Estetiske arbeidsmetoder og alle kodene som inngår i punkt 2 under aksial koding.</p> <p>Lærer-i-rolle og alle kodene som inngår i punkt 3 under aksial koding.</p> <p>Norskfaget og alle kodene som inngår i punkt 4 under aksial koding.</p>
-------------------------------	--	---

