



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Norsk som estetisk fag

En læreverksanalyse av elevoppgaver i læreverket *Salto* for 5. trinn for å utforske norskfagets estetiske mulighetsrom

Kristiina Pelkonen

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen 1-7, LER-3911-1, mai 2024

Forord

Da var dagen kommet hvor man lukker et kapittel og åpner opp ett nytt. De siste 5 årene på lærerutdanningen i Alta har vært både slitsom og fantastisk, der jeg har lært mye om meg selv og profesjonen som jeg nå endelig skal få lov å omfavne med hele meg.

Min første og største takk går til verdens beste veileder, Carola Kleemann. Takk for at du ser meg som jeg er, og bringer fram det beste i meg gjennom gode råd og refleksjoner, verdifull støtte og god veiledning. Som jeg har sagt gjentatte ganger, du er gull!

Videre vil jeg takke alle mine fantastiske medstudenter, fy flate så gøy vi har hatt det sammen gjennom disse årene. Det er minner som jeg alltid kommer til å bære med meg. Jeg har lært masse fra dere. Linn Anett og Ingvild – takk for at dere har vært tilgjengelig med gode ord når ting har vært litt tungt. Chris-Thore – lillebror – takk for at jeg har fått lov å bli gudmor til verdens fineste gutt.

Tusen takk Else-Marie for at du har vært så snill og gjennomlest oppgaven. Takk for heiarop og for mye gode diskusjoner omkring en tematikk vi virkelig brenner for.

Tusen, tusen takk til mamma, pappa og Onkel Odd for hjelp til barnepass når jeg har vært borte på samlinger. Jeg er evig takknemlig. Og tusen takk til alle som har støttet og heiet på meg i denne tiden, både familie, venner, kollegaer og kjente.

Til slutt, så vil jeg takke mine tre som har vært verdens mest tålmodige mennesker. Takk Bent Are for at du har vært mitt anker og min trygge havn. Maija og Heiki, jeg er verdens heldigste mamma som har dere. Takk for gode klemmer. Jeg elsker dere alle tre himmelhøyt.

Mor, du hadde rett ... jeg klarte det!

Sammendrag

Utdanningspolitikken og Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger stor vekt på estetiske læringsprosesser og metoder som en integrert del av elevenes dybdelæring, og for å støtte deres kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle utvikling gjennom skapende og kreative aktiviteter. Imidlertid reflekterer ikke kompetansemålene i norsk etter 7. trinn denne vektleggingen av estetiske arbeidsmetoder i sin ordlyd. Gitt at både internasjonal og nasjonal forskning utført av Hodgson, Rønning, Tomilson (2012), samt Blikstad-Balas og Roe (2020), peker på lærebøkers sentrale rolle i undervisningen, hvor en betydelig del av undervisningsplanleggingen og elevoppgavene er direkte hentet fra disse, var det viktig for meg å undersøke om læreverk faktisk legger opp til arbeidsmetoder som fremmer en helhetlig tilnærming til elevens læring – som ifølge (Dewey, 1934/1980) vil innebære aktivt bruk av både hode, kropp og emosjoner.

Denne masteroppgaven er derfor en læreverksanalyse av Salto for 5. trinn, som tar for seg problemstillingen *'På hvilke måter legger arbeidsmetodene i læreverket Salto for 5. trinn opp til skapende aktivitet og kreativt arbeid gjennom bruk av estetiske uttrykksformer, og hvordan kan dette bidra til elevenes læring?'* For å svare på problemstillingen, utformet jeg flere forskningsspørsmål som ble utforsket gjennom en kombinasjon av litteraturstudier og læreverksanalyse.

Til tross for føringer som oppfordrer til bruk av kreative og estetiske læringsprosesser, viser funnene at estetiske uttrykksformer oftest er i form av skriftlig framstilling, mens estetiske uttrykksformer utover kun det verbalspråklige ofte er i slutten av elevbøkens hovedkapittel, eller som valgfrie tillegg i elevbøkene og utvidede tillegg til elevoppgavene i lærerveiledningene. Funnene understreker behovet for en grundigere integrering av estetiske og kreative arbeidsmetoder i norskfaget. For å realisere dette, mener jeg både læreverkutviklere og lærere må få tydeligere retningslinjer og ressurser som støtter denne typen pedagogikk. Uten klar støtte og veiledning fra utdanningssystemet, risikerer lærere å miste verdifulle muligheter for å engasjere og motivere elever gjennom estetiske læringsopplevelser som, ifølge teoriene som er presentert i oppgaven, kan både fremme en utvidet forståelse av literacy, dannelsingsaspektet og personlig vekst.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn og motivasjon.....	1
1.2	Aktualitet og relevans	2
1.3	Problemstilling og avgrensning	5
1.4	Begrepsforståelse av skapende aktivitet og estetiske uttrykkformer	6
2	Teoretisk rammeverk.....	8
2.1	Tidligere forskning på læreverk	8
2.2	Et lærerstyrt læremiddel eller en læremiddelstyrt lærer?	9
2.3	Estetikkenes rolle i dagens skole.....	12
2.4	Norskfagets utvidede muligheter.....	15
2.4.1	Norskfagets estetiske dimensjon	15
2.4.2	Literacy og danning – i det praktiske og estetiske norskfaget.	17
2.5	Læring gjennom skapende og estetisk aktivitet.....	19
2.5.1	Deweys aktivitetspedagogikk.....	19
2.5.2	Læring og kreativitet i lys av Vygotskys teorier	21
2.5.3	Kroppen som estetisk uttrykksform i skapende aktivitet	23
2.5.4	Praktisk dybdelæring gjennom kreative tilnærminger	24
3	Metode.....	27
3.1	Valg av metode.....	27
3.2	Vitenskapelig ståsted	28
3.3	Pålitelighet og gyldighet.....	29
3.4	Forskningsetiske aspekter.....	30
3.5	Valg av læreverkmateriale.....	30
3.6	Analyseprosess	32
3.6.1	Kategorisering av arbeidsmetoder.....	34
3.6.2	Fargekoding av oppgaver og arbeidsmetoder	36

4	Funn fra analysen	41
4.1	Oversikt over fargekoder i læreverket	41
4.1.1	Fargekode grønn; Estetisk arbeid i elevbøkene.....	44
4.1.2	Fargekode lyseblå: Estetisk utvidelser i lærerveiledningen	46
4.1.3	Fargekode lysegrå: Estetisk arbeid i både elevbok og lærerveiledning	48
4.1.4	Fargekode gul: Estetisk arbeid basert på lærerens tolkningsvalg	51
4.1.5	Fargekode rosa: Estetisk arbeid gjennom verbalspråket	53
4.1.6	Fargekode rød: Ikke-estetisk arbeid i læreverket	55
5	Drøfting	58
5.1	Forståelse av norskfaget som estetisk fag.....	58
5.2	Læring i skapende og kreativ aktivitet gjennom estetiske uttrykksformer	62
5.3	Læreverkets bidrag til elevenes læring i skapende og kreativ aktivitet gjennom estetiske uttrykksformer	66
6	Avslutning	70
	Referanseliste	74
	Vedlegg	79
	Vedlegg 1 – Eksempeloppgaver kode grønn - Estetisk arbeid i elevbøkene	79
	Vedlegg 2 – Eksempeloppgaver kode lyseblå - Estetisk utvidelser i lærerveiledningen.....	80
	Vedlegg 3 – Eksempeloppgaver kode lysegrå - Estetisk arbeid i både elevbok og lærerveiledning	81
	Vedlegg 4 – Eksempeloppgaver kode gul - Estetisk arbeid basert på lærerens tolkningsvalg	82
	Vedlegg 5 – Eksempeloppgaver kode rosa - Estetisk arbeid gjennom verbalspråket.....	83
	Vedlegg 6 – Eksempeloppgaver kode rød - Ikke-estetisk arbeid i læreverket.....	84

Figurliste

<i>Figur 1 - Modell for skapende virksomhet av Malcom Ross (1978, i Sæbø, 1998, s. 213)</i>	23
<i>Figur 2 - Eksempel fra analysen</i>	34
<i>Figur 3 - Eksempel på fargekoding i analysen</i>	38
<i>Figur 4 - Eksempel på oversikt over fargekoder i Excel-skjema</i>	40
<i>Figur 5 - Oversikt over alle fargekodene i analysen</i>	41

Tabelliste

<i>Tabell 1 - Arbeidsmetoder i analysen</i>	35
<i>Tabell 2 - Fargekoder i analysen</i>	38

Liste på oppgaveeksempler

<i>Oppgaveeksempel 1 - Kapitteloppgave 6.252 (Aslam et al., 2020a) s. 138)</i>	44
<i>Oppgaveeksempel 2 - Dypdykkoppgave 11.533 (Aslam et al., 2021a, s. 92):</i>	46
<i>Oppgaveeksempel 3 - Samtaleoppgave 3.66 (Aslam et al., 2020a, s. 53),</i>	46
<i>Oppgaveeksempel 4 - Utvidelse av oppgave 3.66 i lærerveiledningen (Aslam et al., 2020b, s. 53)</i>	47
<i>Oppgaveeksempel 5 - Kapitteloppgave 12.575. (Aslam et al., 2021a, s. 120)</i>	47
<i>Oppgaveeksempel 6 - Utvidelse av oppgave 12.575 i lærerveiledningen (Aslam et al, 2021b, s. 120)</i>	48
<i>Oppgaveeksempel 7 - Tips til videre arbeid 2.58 (Aslam et al. 2020a, s. 47)</i>	48
<i>Oppgaveeksempel 8 - Utvidelse av oppgave 2.58 i lærerveiledning ((Aslam et al. 2020b, s. 47)</i>	49
<i>Oppgaveeksempel 9 - Dypdykkoppgave 14.641 (Aslam et al., 2021a, s. 157)</i>	50
<i>Oppgaveeksempel 10 - Utvidelse av oppgave 14.641 i lærerveiledningen (Aslam et al., 2021b, s. 157)</i>	50
<i>Oppgaveeksempel 11 - Tips til videre arbeid 5.204 (Aslam et al., 2020a, s. 115)</i>	51
<i>Oppgaveeksempel 12 - Oppgave fra inn i tema 11.493 (Aslam et al., 2021a, s. 75)</i>	52
<i>Oppgaveeksempel 13 - Utvidelse av oppgave 11.493 i lærerveiledningen (Aslam et al., 2021b, s. 75)</i>	52
<i>Oppgaveeksempel 14 - Kapittelstart samtalebilde 4.107 (Aslam et al., 2020a, s. 73)</i>	53
<i>Oppgaveeksempel 15 - Oppgaver i Skriveskolen 12.567-12.573 (Aslam et al., 2021a, s. 118-119)</i>	54
<i>Oppgaveeksempel 16 - Underveissoppgave inn i tema 2.17 (Aslam et al., 2020a, s. 28)</i>	55
<i>Oppgaveeksempel 17 - Utvidelser til oppgave 2.17 i lærerveiledningen (Aslam et al., 2020b, s. 28-29)</i>	56
<i>Oppgaveeksempel 18 - Dypdykkoppgave 9.421 (Aslam et al., 2021a, s. 36)</i>	57

1 Introduksjon

I det følgende kapitlet vil jeg redegjøre for min bakgrunn og motivasjon for å gjennomføre en læreverksanalyse, med særlig fokus på bruk av skapende og kreative aktiviteter gjennom estetiske uttrykksformer i norskfaget. Aktualiteten og relevansen av dette forskningsområdet vil deretter bli belyst. Videre vil jeg presentere oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, dette inkluderer en avgrensning av fokusområdet for å tydeliggjøre rekkevidden av analysen. Kapitlet avsluttes med en begrepsavklaring som klargjør nøkkelbegrepene som er brukt i studien, etterfulgt av en kort disposisjon som skisserer strukturen videre i oppgaven.

1.1 Bakgrunn og motivasjon

Den nye læreplanen, Fagfornyelsen, understreker betydningen av skapende arbeid i skolen. Som uttrykt i kapittel 1.4 i Overordnet del: «Skolen skal respektere og dyrke fram ulike måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansing og tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Norskfaget har alltid vært mitt hjerte nærmest, og som lærerstudent har jeg hatt gleden av å ha praksis sammen med ulike praksislærere og klassetrinn, der de to første årene var viet til 1. og 4.trinn. I norskundervisningen brukte lærerne varierte arbeidsmetoder som aktivt engasjerte elevene i lærestoffet gjennom skapende aktiviteter og estetiske uttrykkformer som tegninger, sang, film og rollespill. En av praksislærernes mantraer var «se, høre, gjøre og røre», som reflektert hennes læringssyn om at elevene ikke var ment for å kun sitte ved pultene sine, men også være aktiv med hele kroppen for å lære. Dette læringssynet kan knyttes til Dewey, som vektla aktiv utforskning og erfaring i læringsprosessen, et prinsipp som ofte blir oppsummert med uttrykket "learning by doing" (Imsen, 2020, s. 160). Gjennom rollespill ble elevene oppmuntret til å utforske og uttrykke følelser, karakterer og situasjoner på kreative måter, og gjennom å skape tegninger og film fikk elevene mulighet til å uttrykke sin forståelse av temaer de jobbet med. Denne formen for læring fremmes også i kompetansemålene norsk for både 2. og 4.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.5–6), hvor det eksplisitt står at elevene skal «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» Samtidig kan man lese i underveisvurderingen at «læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får lære *gjennom å være i bevegelse, leke, undre seg og bruke sansene sine*» (min utheving). Min opplevelse var at slike arbeidsmetoder bidro til en rikere forståelse av fagstoffet, samtidig som det ivaretok

elevmangfoldet ved å tilby varierte tilnærminger som møtte de forskjellige behovene og styrkene hos hver elev.

De neste praksisårene var på mellomtrinnet på to ulike trinn, hvor jeg observerte at undervisningen ble mer stillesittende. Læreverkene ble aktivt brukt, og elevene jobbet ofte med strukturerte og analytiske oppgaver fra enten fysiske og digitale læreverk. Endringen fra småtrinnets dynamiske og kroppsinvolverende metoder til en mer stasjonær tilnærming, der elevene jobbet teoretisk og tekstorientert, ble tydeligere. Interessant nok observerte jeg også en endring i kompetansemålene for norskfaget; mens småtrinnet klart vektlegger estetiske og kreative tilnærminger, mangler denne eksplisitte vektleggingen på mellomtrinnet. Samtidig påpeker underveisvurderingen at «læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får *bruke kreativitet og fantasi* og arbeide prosessorientert med å *utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8. min utheving). Denne kontrasten førte meg til å undre meg over mulige konsekvenser for elevenes motivasjon og lærelyst, spesielt i lys av overgangen mot høyere kognitive ferdigheter på mellomtrinnet (Helle, 2003. s. 159). På mellomtrinnet, der selvregulering og selvstendig arbeid ble fremmet, observerte jeg at noen elever blomstret under disse kravene, mens andre synes å miste litt av gnisten jeg hadde sett hos elevene på småtrinnet. Ofte kunne jeg høre elevene si at norskfaget var «kjedelig» fordi de «bare skrev og svarte på oppgaver». Disse observasjonene vekket spørsmål om hvorvidt læreverkene er tilpasset for å støtte en tilnærming som verdsetter både det analytiske og det kreative. Grunnet disse erfaringene har jeg derfor valgt å undersøke og analysere et læreverk som brukes i skolen på mellomtrinnet, hvor fokusområdet vil være på arbeidsmetoder som legger opp til skapende aktiviteter gjennom bruk av estetiske uttrykk.

1.2 Aktualitet og relevans

Elevundersøkelsens hovedrapport fra Utdanningsdirektoratet (2020a) avdekket en signifikant nedgang i motivasjonen for skolearbeid blant elever på 5. trinn, og i noen grad på 7. trinn, samt en viss reduksjon i trivsel og opplevelsen av mestring. I en pressemelding fra Kunnskapsdepartementet (2022) kan man lese at disse observasjonene, samt resultater fra andre nasjonale undersøkelser har ført til en ny stortingsmelding som planlegges utgitt i 2024, hvor målet er å utforske hvordan skolen kan bedre ivareta og fremme elevenes motivasjon, mestring, læring og utvikling. I forbindelse med dette ble det satt ned et elevpanel bestående av 29 elever fra hele Norge, gjennom både fysiske og digitale møter i løpet av skoleåret

2022/23, som bidro til å fremme elvenes egne innsikter og forslag. Elevene rapporterte stort sett om positive skoleopplevelser, likevel pekte de på flere områder som kunne ha et potensial for forbedring. Blant forslagene fremhevet de ønsket om en mer variert skoledag, med færre repetisjoner og en reduksjon i de tradisjonelle og ensformige arbeidsformene som ofte dominerer skolehverdagen. De etterlyste mer aktive og engasjerende arbeidsmetoder, både i norskfaget og andre fag, som kan kombinere teori og praksis på en balansert måte, samtidig var det et klart ønske om å bevare lekenheten i læreprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2023).

En elevsentrert og variert pedagogikk har også tidligere vært understreket i både «Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag» (NOU 2014:7) og «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser» (NOU 2015:8), bedre kjent som Ludvigsenrapporten, som bidro til utformingen av Fagfornyelsen. Rapportene understreker betydningen av Deweys pragmatiske læringssyn, der læring ses som en aktiv og erfaringsbasert prosess, i tillegg fremheves sosialkonstruktivistiske perspektiver, som ser på læring som en dyptgående sosial prosess der kunnskap utvikles gjennom interaksjon med andre (Arnesen, 2015). Selv om Ludvigsen-utvalgets delrapport (NOU 2014:7) og hovedrapporten (NOU 2015:8) la vekt på betydningen av praktisk-estetiske arbeidsmåter for å utvikle elevers kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter, og for å styrke kreativitet, innovasjon og problemløsningsevner på tvers av fag, var det estetiske innholdet overveiende rettet mot de tradisjonelle praktisk-estetiske fagene. Selv om rapporten gir verdifulle innsikter, savner jeg en vektlegging av sanselige og estetiske aspekter i de andre fagene.

Disse aspektene vektlegges derimot i de *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7*; «Studenten må oppøve kreativitet, evne til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere ved hjelp av estetiske virkemidler og verktøy. Studenten skal kunne legge til rette for kreativ læring gjennom ulike estetiske uttrykk, formidling og framføringer som er med på å utvikle selvtillit og identitet hos elevene» (Universitets- og høgskolerådet, 2018a, s. 10). Videre kan man lese i fellesteksten for retningslinjene for alle typer lærerutdanning at «skolen skal bidra med utvikling av identitet, skaperglede og engasjement [...] deltagelse i praktisk arbeid og arbeid med estetiske uttrykksformer er både viktige eigenverdier og viktig for læring» (Universitets- og høgskolerådet, 2018b, s. 2).

Estetiske uttrykk er her nært knyttet til en skapende, elevaktiv og kreativ læring, noe som også er i tråd med intensjonene i kapittel 1.4 i overordnet del av Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 7). I tillegg vil aktiviteter knyttet til kreativ utfoldelse gjennom ulike estetiske uttrykksformer, ikke bare kunne bidra til faglig utvikling, men også til å styrke elevenes selvtillit, identitet og danning. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020b), vil estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter være relevant og berikende i alle fag, siden det kan åpne opp muligheter for dybdelæring, samt en mer tilpasset og elevsentrert undervisning. I læreplanen for norskfaget kan man også finne aspekter av estetiske uttrykksformer i fagets relevans og sentrale verdier, der elevene skal «ha mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8) Derfor er det i grunnen bemerkelsesverdig at kompetansemålene på mellomtrinnet ikke eksplisitt nevner denne formen for læring, noe som kan indikere en undervurdering av dens betydning for denne aldersgruppen. Derimot er det et kompetansemål som sier at elevene skal «*leke* med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster» (min utheving), men hvordan kan lek knyttes til elevenes skapende aktivitet med estetiske uttrykksformer?

I det nåværende skolesystemet har lærerne frihet til å velge faglig innhold og arbeidsmetoder for å møte læreplanens kompetansemål. Til tross for denne friheten, er det mangel på detaljerte retningslinjer for hvordan disse målene best kan nås, bortsett fra det generelle kravet om tilpasning til hver enkelt elevs evner og forutsetninger, som beskrevet i opplæringsloven (1998, §1-3). Selvfølgelig vil det alltid være variasjonen i undervisningspraksis blant lærere, men forskning av Gilje et al. (2016) og Blikstad-Balas & Roe (2020) indikerer at læreverk, i både digital og papirform, fortsatt spiller en sentral rolle i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Skjelbred (2019, s.74–75) påpeker at utviklerne av disse læreverkene, som ofte består av et helt forfatterteam, dermed har en aktiv rolle i hvilke arbeidsmetoder og innhold elevene skal arbeide med for å nå målene i læreplanen.

Å utforske et læreverk er nyttig for min framtidige profesjon som lærer for å forstå hvordan det legges opp til arbeidsmetoder av skapende og estetisk karakter i undervisningen. I analysen vil jeg konsentrere meg om oppgavene i elevbøkene, som representerer det direkte innholdet elevene møter, samt innholdet i lærerveiledningene som omhandler til disse oppgavene. Denne tilnærmingen vil ikke bare vise hvordan læreverket fremmer skapende og estetiske arbeidsmetoder, men også hvordan lærerveiledningene kan påvirke og forme undervisningspraksis. Gjennom analysen håper jeg å bidra med innsikt i et spesifikt læreverk,

som kan være nyttig for lærere og skoleledere i deres arbeid med å gjennomføre og tilpasse undervisningen for hele elevmangfoldet.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Arbeidsmetoder som vektlegger at elevene skal være skapende aktiv vekket min interesse under lærerpraksisen, hvor jeg observerte at kreative tilnærminger med estetiske uttrykksformer, synes å støtte elevenes læringsprosesser. Dette har motivert meg til å utforske hvordan læreverk legger opp til slike aktiviteter. Relevansen til oppgavens tematikk er understreket av utdanningspolitikken og læreplaner som vektlegger kreativitet og elevengasjement. Behovet for å undersøke og forstå hvordan læreverk kan støtte opp under disse målene, har ledet meg til å formulere følgende problemstilling:

«På hvilke måter legger arbeidsmetodene i læreverket Salto for 5. trinn opp til skapende aktivitet og kreativt arbeid gjennom bruk av estetiske uttrykksformer, og hvordan kan dette bidra til elevenes læring?»

Hensikten med denne problemstillingen er å undersøke hvordan læreverket Salto for mellomtrinnet tilrettelegger for skapende elevaktiviteter gjennom estetiske uttrykk, et område jeg mener har vært underbelyst i norskfaget. Jeg har valgt å konsentrere meg om 5. trinn, et kritisk overgangsår fra de tidlige skoleårene til et mer analytisk og teoretisk læringsmiljø (Helle, 2003, s. 159).

Mens tradisjonelle språkferdigheter som lesing, lytting og skriving – inkludert skaping av kreative tekster som dikt og fortellinger – utvilsomt kan omfatte estetiske elementer, har jeg valgt å avgrense oppgaven. Med det mener jeg arbeidsmetoder som fokuserer på estetikk utover det rent verbalspråklige. Dette åpner for tilnærminger som engasjerer flere sanser og gir rom for variert uttrykk. Formålet med oppgaven er å utforske hvordan læreverkets arbeidsmetoder støtter kreativitet og læring gjennom skapende aktiviteter og estetiske uttrykksformer. Dette gir elever muligheten til å skape noe eget og personlig, som kan fungere som et supplement til, eller i noen tilfeller et alternativ til, tradisjonelle tekstbaserte oppgaver som innebærer informasjonssøking, ordklasseidentifikasjon, materialeanalyse, og øving på rettskrivning og grammatikk.. Selv om både tolkning og skriftlig arbeid kan involvere estetiske og kreative prosesser—der tolkning ofte krever forestillingsevne og skriftlig arbeid kan aktivisere elevenes fantasi—har jeg valgt å fokusere på metoder som fremmer estetisk og kreativ utfoldelse gjennom visuelle, kroppslige, og multimodale former. Dette inkluderer

uttrykksformer som rollespill, filmproduksjon, tegning, og lyduttrykk, som løftes fram av Utdanningsdirektoratet (2020b) for deres potensiale til å berike og utvide elevens læringsprosesser.

For å holde en rød tråd gjennom arbeidet med å svare på problemstillingen, har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan skapende aktiviteter gjennom bruk av estetiske uttrykksformer forstås i norskfaget?
2. Hvilken nytte vil slike aktiviteter ha for elevenes læring?
3. Hvordan kan lek knyttes til elevenes skapende aktivitet med estetiske uttrykksformer?
4. Hvilke arbeidsmetoder i elevoppgavene legger opp til skapende aktiviteter gjennom bruk av estetiske uttrykksformer, og hvordan bidrar lærerveiledningene til å støtte bruken av slike arbeidsmetoder?

Disse forskningsspørsmålene vil bli utforsket gjennom en kombinasjon av litteraturstudier og læreverksanalyse. Punkt en til tre vil bli presentert og drøftet i teori- og diskusjonsdelen, mens punkt fire vil bli besvart gjennom analyse av datamaterialet fra læreverket, og deretter drøftet i diskusjons- og avslutningsdelen.

1.4 Begrepsforståelse av skapende aktivitet og estetiske uttrykkformer

I denne oppgaven er det essensielt å definere og kontekstualisere nøkkelbegrepene *skapende aktivitet* og *estetiske uttrykksformer*, som danner grunnlaget den teoretiske tilnærmingen og analysen av læreverket Salto for 5. trinn.

Skapende aktivitet forstås som en prosess der elever engasjerer seg i å forme noe nytt basert på egen kreativitet og erfaring. Ordet skapende kommer fra det norrøne skapa, som betyr «å forme ved hjelp av utskjæring» (Språkrådet og Universitetet i Bergen, u.å.), og det latinske creare, som betyr å være kreativ eller å realisere nye ideer (SNL, 2005-2007a). Aktivitet kommer fra det latinske activus, «praktisk, handlende» (SNL, 2005-2007b), og fremhever handling som en del av den kreative prosessen. Med skapende aktivitet mener jeg arbeidsmetoder som lar elevene utforske og uttrykke seg gjennom estetiske uttrykksformer, og legger til rette for aktiv deltakelse i læringsprosessen. Prosessen vektlegger veien mot et uttrykk, ikke nødvendigvis det endelige produktet. Dette konseptet er forankret i Deweys læringsteori, som fremmer læring gjennom erfaring og praktisk utforskning, samt kunst og

estetisk erfaring som en integrert del av menneskelige erfaringer (Imsen, 2020, s. 160; Dewey, 1934/1980, s. 196). Vygotsky (1968/2004, s. 21) understreker også betydningen av skapende aktiviteter for å utvikle kreativitet og insisterer på at kunnskap bør skapes gjennom elevens egne erfaringer og innsikter, og ikke bare reproduseres.

Estetikk refererer til «læren om det skjønne», og stammer fra det greske ordet *aisthētikos*, som omhandler den kunnskapen man får gjennom sansene. Frislid (2014, s. 138) fremhever at estetikkbegrepet historisk sett ikke bare var knyttet til kunstens verden, men også ble ansett som en motvekt til kunnskap ervervet gjennom rent intellektuell og rasjonell tenkning. I dagens utdanningssystemer spiller estetikken en viktig rolle, ikke bare gjennom kunstneriske disipliner, men også hvordan elever kan engasjere seg i læring gjennom alle sanser (Haanes, 2001, s. 25). Tørnby og Stokke (2022, s. 360) beskriver den estetiske dimensjonen i læring som en prosess der kunnskap tilegnes gjennom sansene og kroppen. Dette vektlegger en fysisk og sanselig måte å forstå verden på, som står i motsetning til analytiske læringsmetoder. Gjennom Fagfornyelsen fremmes *estetiske uttrykksformer* som avgjørende for å berike elevers læringserfaringer, ved å aktivt engasjere dem i sanselige og kreative utforskninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette inkluderer, men er ikke begrenset til, elevenes arbeidsmetoder knyttet til rollespill, filmproduksjon, tegning og lyduttrykk – som strekker seg utover ren verbalspråklige formidling (Utdanningsdirektoratet 2020b).

I denne oppgaven vil jeg utforske hvordan Salto for 5.trinn tilrettelegger for bruk av slike estetiske uttrykksformer gjennom skapende aktiviteter. Målet er å vurdere om læreverket støtter en helhetlig utvikling av elevenes kreative evner, i tillegg til de rent analytiske og kognitive ferdighetene. Ved å presentere relevant faglitteratur og analysere hvordan læreverket fremmer skapende og estetiske tilnærminger, ønsker jeg å fremheve hvordan dette kan styrke elevers læring.

2 Teoretisk rammeverk

Delkapitlene i den første delen av det teoretiske rammeverket starter med, som viser til to tidligere studier som har undersøkt bruken av estetiske uttrykksformer i ulike læreverk (kapittel 2.1). I kapittel 2.2 drøftes lærebokens rolle i undervisningen, og hvordan den kan støtte eller begrense lærerens pedagogiske autonomi gjennom sin tolkning og implementering av læreplanens mål. Til slutt, i kapittel 2.3, undersøkes estetikkenes rolle i det moderne utdanningssystemet. Dette kapitlet tar også for seg bidrag fra ulike aktører som har vært sentrale i å fremme kreativ og estetisk undervisning. Videre utforskes utfordringer relatert til disse arbeidsmetodene, spesielt med tanke på vektleggingen av målbare resultater i skolen fremhevet av Bamfords forskning fra 2012.

2.1 Tidligere forskning på læreverk

I min utforskning av læreverksoppgaver med fokus på skapende aktivitet og estetiske uttrykksformer innen norskfaget, har jeg lagt merke til at det hovedsakelig er masterstudenter som leverer innsiktsfulle analyser av disse pedagogiske metodenes anvendelse, i tråd med de gjeldende læreplanene og statlige retningslinjene. Gjennom min gjennomgang har jeg blitt klar over et tydelig gap i forskningen omkring læreverk og det estetiske, spesielt når det gjelder mellomtrinnet etter innføringen av Fagfornyelsen. Dette viser et behov av videre forskning for å utforske hvordan læreverk kan fremme elevers kreative og estetiske utfoldelse.

Blant de studiene jeg har undersøkt, ønsker jeg å fremheve Nydahls (2019) masteroppgave som spesielt innsiktsfull. Nydahl tar for seg estetiske læringsprosesser i skjønnlitteraturundervisningen på mellomtrinnet, relatert til oppgaver i fantasykapitlene i to forskjellige lærebøker. Selv om denne studien ble utført før Fagfornyelsen trådte i kraft, gir den likevel verdifulle perspektiver på hvordan oppgavene legger opp til estetiske prosesser i undervisningen. Nydahls funn (2019, s. 91) antyder en underutnyttelse av estetiske metoder, og hun påpeker spesielt hvordan elevers mulighet til estetisk opplevelse med litteraturen ofte blir oversett. Potensielt kan denne overseelsen bidra til å begrense elevenes evne til dypere estetiske uttrykksformer, der tegning fremstår som den mest fremtredende metoden, men ofte som et sekundært valg. Et vesentlig funn er også dominansen av skriftlig framstilling, som begrenser mulighetene for et bredere spekter av estetiske uttrykksformer (Nydahl, 2019, s. 93). Videre viser Nydahls gjennomgang av lærerveiledninger at de tilbyr liten støtte for integrering av estetiske prosesser, noe som legger et større ansvar på læreren for å realisere dette i praksis (Nydahl, 2019, s. 96).

Selv om jeg har lett bredt, har jeg ikke funnet nyere undersøkelser som direkte adresserer skapende aktivitet og estetiske uttrykksformer i læreverk for mellomtrinnet etter Fagfornyelsens innføring. Derimot oppdaget jeg en relevant studie av Moan (2023) som fokuserer på ungdomstrinnet. Moans arbeid undersøker hvordan oppgavesettene i et læreverk for ungdomstrinnet legger opp til *skapende estetiske arbeidsmetoder*. Hun finner at kun 16 % av oppgavene fremmer slike aktiviteter, enten direkte eller indirekte, noe som antyder en mulig undervurdering av disse metodene på ungdomstrinnet. Moans (2023, s. 1) refleksjoner, basert på egne erfaringer, tyder på at skapende og estetiske tilnærminger er mer vanlige på lavere trinn, men blir mindre fremtredende på ungdomstrinnet, noe som kan indikere et skiftende pedagogisk fokus gjennom skoleløpet.

Innsikten fra Nydahls og Moans studier er betydningsfull for min egen forskning. Mitt forskningsprosjekt bygger videre på denne innsikten ved spesifikt å analysere et enkelt læreverk, inkludert både elevbøkene og tilhørende lærerveiledninger. Gjennom å kun konsentrere meg om et læreverk, vil det gi meg mulighet til en mer dyptgående undersøkelse av hvordan elevbøkene, i samsvar med lærerveiledningene, bidrar til å støtte eller utvide de mulighetene innen estetisk og skapende arbeid. Her vil jeg også kunne avdekke eventuelle diskrepanser eller sammenhenger mellom de arbeidsmetodene som fremmes av Fagfornyelsen og arbeidsmetodene som fins i læreverket. Denne studien vil ta sikte på å utvikle en dypere forståelse av hvordan læreverket legger til rette for elevenes læringsprosess, med særlig fokus på skapende aktiviteter og estetiske uttrykksformer på mellomtrinnet.

2.2 Et lærerstyrt læremiddel eller en læremiddelstyrt lærer?

Læremidlene spiller en betydelig rolle i undervisning og læring, og det er sjelden at lærere underviser uten noen form for hjelpemidler – enten det er digitale plattformer, tekster, lydfiler, visuelle hjelpemidler, eller de mer tradisjonelle lærebøkene (Imsen, 2020, s. 440).

Imsen (2020, s. 442) bemerker at selv om mange lærere ser på læreboken som en konkretisering av læreplanen, stemmer ikke dette alltid overens med virkeligheten.

Læreboken bør heller betraktes som en tolkning av læreplanen, utført av forfatterne, ettersom den kan variere i hvordan den vektlegger læreplanens intensjoner og mål. Ifølge Imsen (2020, s. 441) antyder internasjonal forskning at mellom 70 og 90 prosent av undervisningen i kjernefag ofte er ledet av innholdet i lærebøker eller følger anvisninger i lærerveiledninger. Skjelbred (2019, s. 74–75) utdyper at selv om lærebøker kan gi struktur til elevens læringsaktiviteter ved å veilede dem til selvstendig arbeid, utforskning og problemløsning, så

innebærer dette også en risiko for at lærerens pedagogiske autonomi kan reduseres. Hun advarer mot at lærere kan bli læremiddelstyrte snarere enn at de selv styrer bruken av læremidlene, noe hun betegner som forskjellen mellom en «læremiddelstyrt lærer og et lærerstyrt læremiddel» (Skjelbred, 2019, s. 149).

I Ludvigsensutvalgets delrapport (NOU 2014:7, s. 71) diskuteres det hvordan Kunnskapsløftet introduserte en økt vekt på klare kompetansemål samtidig som det ble lagt til rette for metodefrihet, noe som overførte et større ansvar til lærerne for å vurdere og tilpasse innhold og arbeidsmetoder etter elevgruppens og den enkelte elevs behov for å nå de fastsatte målene. Metodefriheten innebar en oppfordring til lærere om å gjøre veloverveide valg basert på forskningsbasert kunnskap, for å finne de mest hensiktsmessige tilnærmingene til undervisning innenfor rammene av læreplanen (NOU 2014:7 s. 71). Friheten i å velge metoder skulle dermed bidra til å styrke lærerens faglige skjønn og evne til innovasjon i undervisningspraksisen (NOU 2015:8, s. 78).

Fagfornyelsens vektlegging av kreativitet gjennom estetiske arbeidsmåter støttes av Ludvigsen-rapportene og utdanningsforskriftene (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2014:7; NOU 2015:8; Universitets- og høyskolerådet, 2018b). Disse dokumentene understreker viktigheten av å utforske og skape gjennom estetiske aktiviteter for å utvikle elevenes evner. Imidlertid peker Bamford (2012 s. 12) på en vesentlig utfordring: Mange lærere føler seg usikre på å bruke kunst som en læringsmetode i sin praksis. Denne usikkerheten ble begrunnet med at det var en stor mangel på faglærere og lærere med kompetanse innenfor de estetiske fagene i grunnskolen. Rapporten *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen – Et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2023:1, s. 36) støtter dette ved å vise til en undersøkelse fra Statistisk sentralbyrå som indikerer at omtrent halvparten av lærerne som underviser i estetiske fag, mangler formell kompetanse.

Tilsvarende utfordringer finnes i lærerutdanningene, ifølge en studie av Bye et al. (2020). Denne undersøkelsen, som ble utført etter oppdrag for regjeringen, kartla bruken av estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene ved tretten institusjoner. Studiens hovedfunn var at estetiske læringsprosesser generelt er lite benyttet i disse utdanningene (Bye et al., 2020, s. 80). Til tross for at alle institusjonene brukte estetiske metoder og uttrykksformer, varierte tilnærmingen betydelig (Bye et al., 2020, s. 79). Dette bidrar til å skape en situasjon der lærernes kompetanse med å undervise i estetiske arbeidsmetoder i stor grad avhenger av deres fagvalg og hvilken institusjon de har studert ved (Bye et al., 2020 s. 78). I tillegg

understreker Bamford (2012, s. 12) i sin rapport, at lærere har et økende behov for bedre lærings- og veiledningsmateriell for å kunne undervise effektivt i de estetiske fagene.

Hodgson, Rønningen og Tomilson (2012) belyste lærerpraksis under Kunnskapsløftet LK06, hvor de blant annet undersøkte bruk av lærebøker i undervisningen. Forskningen viste at de utfordrende målene og det økte fagfokuset, spesielt innenfor norskfaget, gjorde det vanskeligere for lærere å planlegge undervisningen. Disse aspektene førte til en økning i mer tradisjonelle undervisningsformer der lærebøker ble en nødvendig støtte for å nå læreplanens mål (Hodgson et al., 2012, s. 133). Forskernes funn indikerte også at lærernes undervisningsplaner hovedsakelig fokuserte på de kognitive aspektene ved læring (Hodgson et al., 2012, s. 187). Dette ble speilet i elevaktivitetene på barnetrinnet, hvor mye av undervisningen handlet om enkel begrepsutvikling eller innlæring av forholdsvis avgrensede kunnskaper. Store deler av oppgavene som ble gitt elevene besto av arbeidsmetoder innen å hente ut eller skape informasjon, som de deretter skulle formidle i skriftlig form gjennom bruk av ord, begreper, eller fakta. Imidlertid viste studien at det var mangel på utvidede oppgaver som tillot elevene å gå i dybden som kunne skapt en mer variert og rikere læringsopplevelse for elevene (Hodgson et al., 2012, s. 188). Helle (2003, s. 159) uttrykker bekymring for bruk av instrumentell læring på mellomtrinnet. Han advarer mot undervisningsmetoder som er for sterkt fokusert på formidling, da det kan svekke lærelysten, selv blant de mest motiverte elevene. Ifølge han bør elever engasjere seg aktivt med lærestoffet, selv om det på dette utdanningstrinnet er et økt fokus på kognitiv læring.

I lys av nyere forskning presenterer Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 5) resultater fra LISA-studien, som tilbyr innsikt i hvordan lærere og elever på ungdomstrinnet arbeider med norskfaglige emner etter Kunnskapsløftet. Studien bekrefter at lærebøker fortsatt spiller en sentral rolle i undervisningen, fordi mange av oppgavene elevene arbeider med hentes direkte fra disse ressursene (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 112). Til tross for begrenset forskning på bruk av læreverk etter implementeringen av Fagfornyelsen, viser salgstall fra Forleggerforeningen (2022, s. 11) en vedvarende etterspørsel etter både digitale og fysiske lærebøker. Disse tallene antyder at lærere fortsatt benytter seg av disse læremidlene i sin undervisning, for å imøtekomme Fagfornyelsens ulike formål og krav.

Med forskning som peker på lærebokens sentrale rolle i skolen, blir det derfor avgjørende at læremidlene holder høy kvalitet og samsvarer med den nasjonale læreplanen som gjelder. Siden den statlige godkjenningsordningen for lærebøker ble opphevet i 2000, har ansvaret for

å sikre at undervisningsmaterialet er i tråd med læreplanens intensjoner falt på skolene og lærerne (Meld.St.28 2015-2016, s. 75). Det er derfor kritisk at skoler og lærere gjennomfører nøye og informerte vurderinger av undervisningsmaterialet for å sikre at det støtter de pedagogiske målene. En slik tilnærming vil sikre at læremidlene ikke bare overholder, men faktisk fremmer læreplanens faglige ambisjoner. Imsen (2020, s. 142) understreker at det er nødvendig for lærere å opprettholde et kritisk blikk på lærebøker og andre læremidler for å forhindre at de tar over lærerens rolle i tolkningen av læreplanen, og for å forsikre at materialet faktisk imøtekommer de faglige målene og verdiene som er satt av læreplanen.

2.3 Estetikkens rolle i dagens skole

Estetikkens rolle i utdanning strekker seg fra antikkens fokus på skjønnhet og kunst, fremhevet av tenkere som Aristoteles og Platon, til Alexander Gottlieb Baumgartens definisjon fra midten av 1700-tallet av estetikk som læren om sanselig erkjennelse, som skilte mellom forstandsmessig erkjennelse til en mer subjektiv og følelsesmessig opplevelse av kunst og skjønnhet (Haanes, 2001; Arnesen, 2015). Disse filosofiske grunntankene har formet forståelsen av kunstens og estetikkens verdi i utdanning, ved å understreke viktigheten av estetiske erfaringer som en nødvendig del av menneskelig utvikling og erkjennelse (Haanes, 2001, s. 20–21)

UNESCO (2006) skiller mellom "learning in the arts/culture", som tradisjonelt foregår innenfor kunstfagene, og "learning through the arts/culture", som anvender kunstneriske metoder som læringsverktøy på tvers av alle fag. Dette understreker at estetiske arbeidsformer ikke bare er forbeholdt kunstfag, men bør innføres i hele læreplanen for å fremme dybdeforståelse og kunnskap. I det norske utdanningssystemet reflekteres denne forståelsen i Fagfornyelsen, som framhever estetiske uttrykksformer som en integrert del av læringsprosessen i alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Det legges også spesiell vekt på «estetikk» og «den estetiske dimensjonen» i undervisningsplanene, med et mål om å inkludere estetisk kunnskap og opplevelser i læringsprosessene (Arnesen, 2015).

Utdanningsdirektoratet (2020b) eksemplifiserer estetiske uttrykksformer gjennom elevaktiviteter som involverer lytting til personlige erfaringer, engasjement i rollespill, og utforskning av emner gjennom kunstneriske prosesser som filmproduksjon, tegning, eller lyd- og bevegelsesuttrykk. Den estetiske dimensjonen innebærer dermed en tilnærming til kunnskapstilegnelse gjennom sansene og kroppen, og representerer en fysisk og sanselig måte

å lære på som en kontrast fra de mer strengt analytiske læringsmetodene (Tørnby og Stokke, 2022, s. 360).

Historisk sett ble praktisk-estetiske fag ofte ansett som mindre viktige enn teoretiske fag, noen ganger til og med som pauser fra "seriøs" læring (Haanes, 2001, s. 24). Fra 1990-tallet utfordret skolepolitiske debatter dette synet, og fremmet en helhetlig tilnærming til estetikk i utdanningen, hvor elever engasjerer seg i læring gjennom alle sanser (Haanes, 2001, s. 25). I en global og nasjonal kontekst øker presset for å anvende kunstneriske metoder i skole og lærerutdanning, understøttet av organisasjoner som OECD og UNESCO, som fremhever kreativitet, innovasjon og refleksiv tenkning som nøkkelkompetanser for å møte dagens utfordringer (OECD, 2005; UNESCO, 2006). Læreverk i både norsk og andre fag bør derfor stå i dialog med gjeldende læreplaner, og de ulike pedagogiske strømningene og trendene innenfor pedagogikken (Smidt, 2018, s. 23). Spørsmålet som da melder seg, er om det faktisk er tilfelle?

Ludvigsen-utvalgets fremhever «utforske og skape» som en av fire kjernekompetanser for fremtidens skole (NOU: 2015:8, s. 8), som reflekterer de internasjonale anbefalingene mot å vektlegge kreativitet og estetiske uttrykksformer i utdanningen, for å forberede elever for en uforutsigbar fremtid ved å kombinere teoretisk forståelse med kreativ utfoldelse. Slike ferdigheter anses som avgjørende for elevers evne til å bidra til samfunn og arbeidsliv, spesielt i møte med framtidens utfordringer (NOU:2015:8, s. 8). Den pedagogiske tankegangen til utvalget omhandler derfor ikke kun kognitiv læring – som fokuserer på mønstererkjennelse, informasjonsbearbeiding og hukommelse for kunnskapstilegnelse og -anvendelse – den omfatter også praktiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter som fremmer kreativitet, innovasjon, nysgjerrighet, initiativ og nyskapning (NOU:2014:7, s. 38–39). Dette understreker at estetiske uttrykksformer ikke bare beriker kulturen, men også er essensielle for å utvikle kreativ og reflekterende tenkning. Fagfornyelsens overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.7) med sin vekt på skaperglede, engasjement og utforskertrang, tar opp disse trådene og har implementert dem som en integrert del av skolens verdigrunnlag, Ludvigsen-utvalgets pedagogiske tilnærminger, sammen med Fagfornyelsens vekt på skaperglede, engasjement og utforskertrang, resonnerer dypt med både Deweys og Vygotskys læringsteorier, som diskuteres nærmere i kapittel 2.5.1 og 2.5.2.

Selv om utdanningspolitikken vektlegger verdien av estetiske fag og metoder for å støtte elevenes kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle læring, viser Bamfords (2012) forskning

på kunst- og kulturoplæring i Norge at skolepraksisen ikke alltid speiler denne vektleggingen. Funnene fra forskningen viser et fall i tidsbruken til kunst- og kulturfag fra 20% til ca. 12,4% i løpet av tiåret før 2010, fordel til fordel for fag som matematikk, engelsk, norsk og kroppsøving (2012, s. 7). Fokuset på resultatstyring og prioriteringen av realfag, sammen med vektleggingen av standardiserte tester som PISA, som hovedsakelig måler kognitive ferdigheter, har ført til en nedprioritering av estetiske fag. I norskfaget, for eksempel, blir elevers lesekompetanse evaluert gjennom tester som PISA, PIRLS og nasjonale prøver, som vurderer evnen til å finne, tolke og forstå informasjon i tekster, samt reflektere over og vurdere tekstinholdet (NOU:2014:7, s. 48). Aspektene fra Bamfords forskning belyses også av Moan (2023, s. 83), hvor hun argumenterer for at et økt fokus på skapende estetiske arbeidsmetoder i basisfagene kunne gi elever varierte læringsmuligheter, noe som kan være avgjørende for fremtidens skole der kreativ tenkning er nødvendig.

Endringen mot disse basisfagene og fokuset på PISA-resultater har, ifølge lærere, påvirket praksisen i kunst- og kulturfag negativt (Bamford, 2012, s. 13). Dette på tross for at Bamfords tidligere undersøkelser har vist at økt innsats i kunst, kultur og kreativitet kan forbedre både skolens kvalitet og elevers prestasjoner og mestring (Bamford, 2012). Skolelederens rolle fremheves som avgjørende for å fremme kunst og kultur, men det er bekymringer knyttet til manglende forståelse og engasjement fra enkelte rektors side. Presset om å konsentrere seg om grunnleggende ferdigheter har ført til at ressurser som tid og penger blir omdirigert bort fra de estetiske fagene, til tross for at mange rektorer ser verdien av en bred og allsidig utdanning som inkluderer kunst og kultur (Bamford, 2012, s. 13).

I lys av Bamfords (2012) observasjoner om utfordringene estetiske fag møter i skolen, kan også norskfaget betraktes som et estetisk fag med muligheter for å omfavne estetiske dimensjoner innenfor en bredere pedagogisk ramme (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 51–52). Likevel har Ludvigsen-utvalget primært klassifisert norsk som et språkfag, noe som kan skyldes fagets tradisjonelle fokus på språk og kommunikasjon og vektleggingen av literacy -ferdigheter som lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (NOU 2015: 8, s. 12; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 19). Læreplanen vektlegger imidlertid at norskfaget innehar et bredere spekter av muligheter som går utover disse grunnferdighetene og sikter mot å fremme en helhetlig utvikling blant elever. Blant disse mulighetene er fagets potensial til å legge til rette for språk og kommunikasjon ved bruk av skapende og estetiske uttrykksmåter i en videre forstand. Gjennom kjerneelementet «Språket som system og mulighet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) oppfordres elevene til å utvikle kunnskaper om

språkets grammatiske og estetiske aspekter. Det inkluderer å mestre etablerte språk- og sjangernormer, samtidig som det legges til rette for en undervisningspraksis der elevene får friheten til å leke med, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter. I tillegg står det ettertrykkelig i undervisningsvurderingen etter 7. trinn, at «lærer skal legge til rette for at elevene skal *bruke kreativitet og fantasi* og arbeide prosessorientert med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8. Min utheving). Dette plasserer estetisk og kreativ utfoldelse i hjertet av læringsprosessen og resonnerer med Baumgartens (Haanes, 2001; Arnesen, 2015) ideer om estetikk som sanselig erkjennelse, ytterligere forsterket av Tørnby og Stokkes (2020, s. 360) forståelse av den estetiske dimensjonen som en måte å tilegne seg kunnskap på gjennom både kroppslige og sanselige erfaringer.

2.4 Norskfagets utvidede muligheter

Dette kapitlet utforsker teorier om hvordan norskfaget kan utvides gjennom estetiske uttrykksformer og skapende aktiviteter. Første delkapittel ser på norskfagets estetiske dimensjon, og hvordan det kan stimulere elevers sanser og kreativitet utover tradisjonelle verbalspråklige tekster. Det neste delkapittelet fokuserer på norskfagets rolle i literacy og danning, og undersøker hvordan faget kan støtte elevers evne til å tolke, skape og kommunisere gjennom et mangfold av tekster og medier. Dette innebærer bruk av estetiske uttrykksformer for å engasjere elever og utvide deres forståelse og bruk av språk gjennom praktiske og kreative tilnærminger.

2.4.1 Norskfagets estetiske dimensjon

Det er tankevekkende å høre elever beskrive norskfaget som «kjedelig», ofte begrunnet med at de kun må skrive og svare på oppgaver i timene. Denne elevoppfatningen setter scenen for undersøkelsen av norskfagets estetiske dimensjoner – et aspekt som kan bidra til å belyse fagets potensiale til å aktivisere elever på andre måter enn bare å lese, høre og skrive verbalspråklige tekster.

Ifølge Bjerke og Skjelbreid (2021, s. 37) har norskfaget en todelt estetisk dimensjon. På den ene siden handler det om å engasjere elevenes sanser gjennom litteratur og fagstoff, som vekker sanseinntrykk og følelser ved å lese, lytte og se. På den andre siden tilbyr faget rom for aktiv og skapende deltakelse, siden elevene blir oppfordret til å bruke sin fantasi og kreative evner i læringsprosesser som berører både følelser og sanser. Lærere kan fremme denne kreative utfoldelsen legge til rette for at elevene tar egne valg og skaper egne tekster, enten det er i skjønnlitterær eller sakspregede former, noe som aktivt vil stimulere deres

kreative sider (Bjerke & Skjelbreid, 2021, s. 37). Videre fremhever Bjerke og Skjelbreid (2021, s. 38) at norskfaget også omfatter aktiviteter som overskrider det rent verbalspråklige, gjennom å legge til rette for at elevene kan ha aktiv rolle i sin egen læringsprosess, der de kan utforske og uttrykke seg gjennom et mangfold av sanselige og kroppslige erfaringer. Dette bidrar til en utvidet forståelse av hva læring og tekst i faget kan omfatte, og som strekker seg utover de tradisjonelle verbalspråklige aktivitetene (Bjerke og Skjelbreid 2021, s. 38).

I det tidligere læreplanverket, LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2013), var det estetiske tydeligere synliggjort i norskfagets kompetansemål for 7. trinn sammenlignet med den nåværende læreplanen, LK20. Spesielt innen skriftlig kommunikasjon, ble det lagt vekt på at undervisningen skulle inkludere bruk av digitale verktøy for å lage tekster som ikke bare var skriftlige, men også inneholdt hyperlenker og *varierte estetiske uttrykksformer*. For muntlig kommunikasjon var det et mål at elevene skulle engasjere seg i mer enn bare tale; de skulle også benytte sang, musikk, og visuelle elementer i sine framføringer og presentasjoner. I tillegg skulle de utforske og uttrykke seg gjennom ulike roller i dramaaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Selv om den estetiske og kreative dimensjonen kanskje ikke er like eksplisitt fremhevet i kompetansemålene for norskfaget på mellomtrinnet i LK20 som i LK06, er det likevel flere mål som indirekte kan støtte opp under dette, avhengig av lærerens eller læreverkutviklernes tolkning. Elevene oppfordres til å prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i både muntlige og skriftlige tekster, samt å beskrive, fortelle, argumentere og reflektere innenfor ulike sjangre. Videre skal elevene «utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7-8).

Skjelbreid og Bjørkvold (2021, s. 41) påpeker at tekstbegrepet i norskfaget har fått en utvidet forståelsen som strekker seg lengere enn det tradisjonelle synet på at tekst som sammenhengende ytringer skrevet på papir eller digitalt. I denne forståelsen kan elevenes tekstproduksjon inkludere en rekke tegnsystemer utover verbalspråket for å formidle tanker og ideer (Skjelbreid & Bjørkvold, 2021, s. 42). Disse kan for eksempel inneholde elementer som bilder, gester og musikk, som sammen skaper multimodale tekster. Hver av disse modalitetene bærer sin egen mening og bidrar til en rikere forståelsesprosess. Arbeid med rap og musikk kan eksempelvis forstås innenfor det utvidede tekstbegrepet, ettersom både lyd og ord samvirker og danner en helhet. Her vil en isolering av tekst fra rytmen eller melodien

kunne fjerne den fra sin kontekstuelle sammenheng (Bjerke og Skjelbreid, 2021, s. 38).

Bjerke og Skjelbreid (2012, s. 38) hevder at når elever får muligheten til å skape multimodale tekster gjennom en kombinasjon av tegninger, lyd, bilder og tekst, stimuleres ikke bare diverse sanser, men elever får også frihet til å ta egne valg og skape egne uttrykk.

Dramaaktiviteter, som engasjerer sansene gjennom hørsel, syn, lukt og berøring, vil på lignende vis være en multimodal uttrykksform. Gjennom disse ulike aktivitetene vil læreren ha mulighet til å veilede elevene i bevisstgjøringen av forskjellige estetiske uttrykksformer.

Østern og Strømme (2014, s. 184–186) utfordrer den tradisjonelle, ensidige tilnærmingen til læring ved å påpeke at verden er multimodal og at menneskelig kommunikasjon omfatter et bredt spekter av uttrykksformer. De mener at skriftlige tekster ofte erkjennes som bevis på læring i skolen, men at andre multimodale uttrykksformer i mindre grad blir vektlagt som læring. Dette kan føre til at både lærere og elever utvikler en begrenset evne til å se og verdsette visuelle uttrykk, musikk eller bevegelse som tegn på læring. Videre understreker de betydningen av prosessen hvor elever transformerer informasjon til nye uttrykksformer.

Denne prosessen, som er essensiell for meningsdannelse, gir innsikt i og synliggjør elevens læring. Selv om læring i seg selv ikke alltid er umiddelbart synlig, kan «tegn på læring» synliggjøres gjennom elevens kreative prosesser der de omdanner og uttrykker informasjon på nye måter (Østern og Strømme, 2014, s. 184–186).

2.4.2 Literacy og danning – i det praktiske og estetiske norskfaget.

Ifølge UNESCO (2024) er literacy et vidt og omfattende begrep som strekker seg langt utover den grunnleggende forståelsen av å kunne lese og skrive. De anser literacy ikke som en engangshendelse, men som en kontinuerlig utviklings- og utvidelsesprosess som vil tilpasses i takt med samfunnets utvikling. Det tradisjonelle og snevre synet på literacy som grunnleggende ferdigheter innen skriving og lesing, er dermed videreutviklet til å omfatte et middel for identifisering, forståelse, tolkning, skapelse, og kommunikasjon i en stadig mer digitalisert, informasjonsrik og rask foranderlig verden. Innenfor den fagspesifikke literacyen skal elevene skape og forstå tekster i de ulike fagområdenes disiplin (Blikstad-Balas, 2023, s. 32) Norskfagets fagspesifikke literacy handler om arbeid med ulike typer tekst gjennom lesing, skriving og kritisk refleksjon. Det innebærer ulike tilnærming til blant annet teksters struktur, språklige virkemidler og sjangertrekk. Faget legger vekt på å forstå og reflektere over både muntlige og skriftlige uttrykksformer, og gir rom for å utforske samspillet mellom tekstens ulike elementer (Sønneland, 2024).

Norskfaget vil først og fremst handle om språk i bruk, det vil si språklige ytringer og tekster i forskjellige kontekster, for å utvikle elevers evne til å forstå, tolke, skape og bruke språk og tekster på måter som møter ulike behov og situasjoner (Smidt, 2018, s. 91). Som Smidt (2018, s. 91) fremhever, er kjernen av faget å utforske og skape tekst igjennom språkets mange former og medier. I denne sammenhengen mener Blikstad-Balas (2023, s. 17) at literacy ligger i prosessen med å skape mening i tekst ved å tolke og uttrykke seg gjennom ulike tegn, både egne og andres tekster. Lik Østern og Strømme (2014, s. 184–186) påpeker hun at tekst i dagens samfunn ikke er begrenset til verbalspråklige uttrykk, siden andre modaliteter ofte vil inngå i ulike aspekter for å skape mening (Blikstad-Balas, 2023, s. 17).

Smidt (2018, s. 88–89) argumenterer for en radikal estetikk i norskfaget som tar sikte på å utvide forståelsen av hvordan elever kan bli bevisste på språkets og kommunikasjonens mangfoldige ressurser i meningsdannelsen. Det innebærer et fokus på hvordan vi skaper mening sammen med andre, hvor han henviser til Jan Thavenius' tanker om kunsten som en arena for fri utfoldelse. På denne arenaen kan man utforske nye ideer og uttrykksformer i en dialog som strekker seg fra historiske perspektiver til samtidens uttrykksformer. Denne tilnærmingen inneholder både et aspekt av literacy og et dannelsesideal, der vektleggingen ligger på det aktive, utforskende og skapende, samt evnen til å engasjere seg med andres ideer og uttrykke seg på forskjellige og nyskapende måter.

I læreplanens relevans og sentrale verdier står det at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 2). Smidt (2018 s. 14) mener at disse aspektene henger symbiotisk sammen, ettersom den ene ikke kan tenkes uten det andre, tredje eller fjerde. I forlengelsen av dette belyser Smidt (2018, s. 115) Laila Aases definisjon av danning som en prosess der man utvikler forståelse, mestring og evnen til å delta i vanlige kulturformer, som spenner seg over en rekke tenkemåter, handlingsmuligheter og kunnskapsområder. Denne prosessen vil kreve *kommunikasjon* med andre mennesker, sjangre og *kulturforståelse*, samtidig som elevene utvikler sin *identitet* ved å prøve ut, finne eller skape stemmer (Smidt, 2018, s. 14, min utheving). Ved å dra paralleller til danningstradisjoner hos filosofer som Kant, Herder og Humboldt, som alle legger vekt på den selvstendige og kritiske bruken av kunnskap og sanser i en dialogisk kontekst, fremhever Smidt norskfaget som særlig egnet for en slik pedagogisk tilnærming (Smidt, 2018. s. 115). Norskfaget tilbyr dermed et rom som åpner opp for elevenes egne stemmer skapt sammen med og i møte både samtiden og fortidens ytringer (Smidt, 2018. s. 116)

Tilnærming til norskfaget som Smidt vektlegger, kan man finne igjen i Tørnby og Stokkes (2022) arbeid som legger til rette for dybdelæring gjennom om *estetiske dimensjoner i litteraturmøter*. Her fordypes en femteklasse seg i litteratur gjennom å remediere en barneboktekst til nye medier som tegninger, kollasjer og animasjonsfilmer, der elevenes egne stemmer kommer til uttrykk. I tillegg blir drama brukt for å aktivisere elevene kroppslig, slik at de kan uttrykke sine erfaringer fra tekstmøtene, og gjennom deres fremføringer tilbyr de andre en innsikt i deres forståelse (Tørnby & Stokke, 2022, s. 369). Selv om kapitlet primært fokuserer på arbeidsmetoder som skal bidra til dybdelæring, kan man også identifisere de ulike aspektene, som Smidt fremhever, gjennom elevenes skapende aktivitet ved bruk av estetiske uttrykksmåter.

2.5 Læring gjennom skapende og estetisk aktivitet

Dette siste kapitlet i det teoretiske rammeverket går dypere i sentrale pedagogiske syn for å utforske hvordan skapende og estetiske aktiviteter kan fremme læring. I delkapittel 2.5.1 diskuteres Deweys teorier om aktivitetspedagogikk, hvor læring skjer gjennom praktiske erfaringer og aktiv utforskning. Delkapittel 2.5.2 fokuserer på Lev Vygotskys sosiokulturelle syn på læring, som fremhever samspillet mellom lærer og elev i en kreativ læringsprosess. Videre, i delkapittel 2.5.3, blir kroppen sett på som en estetisk uttrykksform, og hvordan dramatisering kan brukes som pedagogiske verktøy. Til slutt drøfter delkapittel 2.5.4 praktisk dybdelæring og hvordan kreative tilnærminger kan fremme dypere forståelse og kunnskapsutvikling hos elevene i skolen.

2.5.1 Deweys aktivitetspedagogikk

Deweys progressive læringssyn plasserer erfaring i kjernen av pedagogikken og understreker betydningen av at elever aktivt deltar i sin egen læringsprosess. Hans tilnærming, ofte oppsummert med uttrykket «learning by doing», kobler læring til aktiv utforskning og konkret handling, som modellering, skaping, undersøkelse og eksperimentering (Imsen, 2020, s. 160).

Han argumenterte for at ekte kunnskap kun oppstår gjennom praktisk erfaring. Spesielt rettet hans pedagogikk seg mot barn opp til tolv år, og identifiserte fire naturlige instinkter som undervisningen burde tilpasses til: sosiale instinkter som åpenbarer seg i språk og kommunikasjon, instinktet for å skape og leke, en nysgjerrighet for utforskning og oppdagelse, og et uttrykksinstinkt, som blant annet kommer til uttrykk gjennom kunstneriske uttrykksformer (Imsen, 2020, s. 161).

Dewey (1916/2005, s. 157–161) argumenterer for at læring og utvikling krever aktiv utforskning og refleksjon. Han kritiserer skolesystemets fokus på teoretiske oppgaver som begrenser elevens behov for bevegelse og direkte erfaring med omgivelsene. Han hevder at innsikt og kunnskap springer ut fra prosesser der elevene aktivt samhandler og reflekterer over sine erfaringer. Skolens praksis med å oppfordre til fysisk stillesittende og ensformige rutiner blir sett på av Dewey som en undertrykkelse av den naturlige forbindelsen mellom kroppslig handling og meningsfull læring, noe som ofte resulterer i mental og fysisk tretthet hos elevene (Dewey, 1916/2005, s. 159). Denne formen for læring som Dewey kritiserer kan knyttes til det Freire (1968/2003, s. 43) kaller bank-pedagogikk, hvor undervisningen blir en handling som tar sikte på å levere informasjon til de som skal læres, fremfor å engasjere dem aktivt i læringsprosessen. Før barn starter på skolen, lærer de gjennom direkte interaksjon med verden, bruker hender, øyne og ører i meningsfulle prosesser. Sansene fungerer som veier til kunnskap, ikke fordi fakta på magisk vis overføres til hjernen, men fordi de anvendes i målrettede handlinger (Dewey, 1916/2005, s. 159). Dewey (1916/2005, s. 161–162) poengterer at dyp læring krever at elever får bruke alle sine sanser og ferdigheter i meningsfulle aktiviteter, og at teori uten praktisk bruk mister sin relevans og kraft. Hans læringssyn kan støttes av Freire (1968/2003, s. 43), som hevder at kunnskap kun oppstår gjennom oppfinnelser og nyoppfinnelser, gjennom den utålmodige, konstante og håpefulle utforskningen som mennesker engasjerer seg i, både i møte med verden og med hverandre.

Dewey viderefører ideen om å bruke sanser og ferdigheter i meningsfulle aktiviteter, i verket "Art as Experience" (1934/1980), ved å argumentere for at kunst og estetisk erfaring må forstås gjennom det bredere spekteret av menneskelige erfaringer (Dewey, 1934/1980, s. 37). Dewey utfordrer ideen om at estetiske og intellektuelle erfaringer kan skilles klart fra hverandre, og hevder at intellektuell aktivitet også innebærer en estetisk komponent (Dewey, 1934/1980, s. 40). Han ser på den estetiske erfaringen som en dypere, mer transformerende type erfaring - der kroppen som berører, former, lytter og ser - er nøkkelen til kunstnerisk skapelse (Dewey, 1934/1980, s. 51). Han kritiserer det tradisjonelle skillet mellom «kunstnerisk» og «estetisk», og mener at mangel på et samlebegrep for disse prosessene bidrar til en feilaktig oppfatning av kunst som noe adskilt fra opplevelsen av den. For Dewey (1934/1980, s. 48) er skapelsesprosessen og betraktning av kunst en sammensatt erfaring. Videre påpeker han at prosessen fra idé til ferdig verk er en helhetlig reise fordi alle deler er vesentlige. Det følelsesmessige aspektet spiller en særlig rolle i å forene de ulike delene av

erfaringen, noe som gjør det umulig å isolere det praktiske, følelsesmessige og intellektuelle fra hverandre i den estetiske erfaringen (Dewey, 1934/1980 s. 56–57).

Imsen understreker at Dewey ser på utdanning ikke bare som en forberedelse til voksenlivet, men som en del av livets kontinuerlige prosess, innlemmet i hverdagen (Imsen, 2020, s. 157–160). Hun peker på Deweys innvirkning på dagens pedagogiske praksis, og fremhever hvordan hans ideer om «learning by doing» lever videre i metoder som eksperimenter, gruppearbeid og prosjektarbeid. Disse metodene har gjort læring mer dynamisk, selv om de ikke fullstendig har overtatt for mer tradisjonelle læringsformer (Imsen, 2020, s. 368–369). Selv om Dewey tidvis ble kritisert for å neglisjere faglig innhold, la han selv stor vekt på målrettede aktiviteter som fremmer utforskning av både konkrete materialer og abstrakte ideer, for å dypere engasjere elevene i læringen (Imsen, 2020, s. 369)

2.5.2 Læring og kreativitet i lys av Vygotskys teorier

I lys av Vygotskys sosiokulturelle læringssyn, fremhever Bråten (2011) lærerens rolle i å lede barns læringsprosesser innenfor en ramme av samarbeidslæring. Vygotskys konsept om *nærmeste utviklingszone*, fremhever hvordan barn lærer best mellom det barnet klarer å gjøre alene innenfor deres nåværende kunnskapsnivå, og det som vil være oppnåelige med hjelp fra noen med mer kunnskap, dette kan være læreren eller en annen medelev (Bråten, 2011, s. 32). Vygotskys tilnærming vektlegger et gjensidig samarbeid der både lærer og elever bidrar til læringsprosessen, noe som understreker betydningen av kreativitet og aktiv deltagelse i den pedagogiske arbeidet. Lærerne skal derfor ikke bare tilpasse undervisningen etter enkelte elevs behov og forutsetninger, slik opplæringsloven §1-3 sier (1998). De skal også forstå disse forutsetningene og behovene, i samsvar med den sosiale konteksten elevene er en del av, og hvordan man kan bruke pedagogiske arbeidsmetoder til å fremme elevens kognitive utvikling (Bråten, 2011, s. 33).

I motsetning til det sosiokulturelle synet, står det kognitive læringssynet, som betrakter læring som en individuell prosess der informasjon mottas, prosesseres og lagres i hjernen basert på tidligere erfaringer. Denne tilnærmingen vektlegger ofte pugging og hukommelsestrening, ettersom det enkelte menneske «konstruerer» sin egen kunnskap gjennom egen aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 57). Det kognitive synet ser på kunnskap som noe som primært utvikles internt i individet, i kontrast til Vygotskys ideer om at kunnskap konstrueres og forstås best gjennom sosialt samspill og kulturell deltakelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70)

Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingszone retter oppmerksomheten mot barns kognitive prosesser som er i utvikling, fremfor kun å fokusere på selvstendige prestasjoner (Bråten, 2011, s. 33). Perspektivet utfordrer tradisjonelle tilnærminger i utdanningen, som ofte har lent seg på standardiserte prøver og tester for å måle elevens nåværende kunnskapsnivå, og kan komme til å overse barnets potensial for videre utvikling. Ved å flytte fokus fra produkt til prosess i individvurderingen, fremhever Vygotsky relevansen av en dynamisk tilnærming til læring (Bråten, 2011, s. 33–34). Som Bråten (2011, s. 33) påpeker, utfordrer Vygotskys perspektiver den tradisjonelle forståelsen av forholdet mellom læring og utvikling. I motsetning til den utbredte oppfatningen om at utvikling setter grunnlaget for læring, argumenterer Vygotsky for at det er læringen som faktisk driver utviklingen fremover. Hans teorier fremhever hvordan undervisning og læreprosesser kan tjene som en katalysator for barns kognitive vekst, ved å understreke at utviklingsprosessen ofte er en følge av, og avhenger av, den foregående læringsprosessen (Bråten, 2011, s. 34)

Vygotskys innsikter i kreativitetens rolle, slik det framkommer i hans verk *Imagination and Creativity in Childhood* (2004), er viktige for forståelsen av læringsprosesser. Han skiller mellom reproduktiv kreativitet, som innebærer gjentakelse av eksisterende mønstre, og kombinatorisk kreativitet, som åpner for skapelsen av nye ideer ved å restrukturere tidligere opplevelser og kunnskap (Vygotsky, 2004, s. 8). Den sistnevnte formen for kreativitet, ofte assosiert med fantasi, blir av Vygotsky beskrevet som essensiell for alle former for kulturell skapelse – enten det gjelder kunst, vitenskap eller teknologi. Dette understreker kreativitetens plass som en nøkkelkomponent i alle menneskeskapte verk (Vygotsky, 2004, s. 8–9).

«If human activity were limited to reproduction of the old, then the human being would be a creature oriented only to the past and would only be able to adapt to the future to the extent that it reproduced the past. It is precisely human creative activity that makes the human being a creature oriented toward the future, creating the future and thus altering his own present» (Vygotsky, 2004, s. 9)

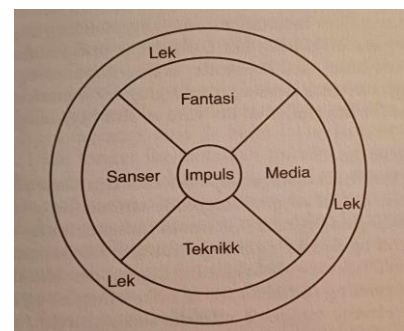
Denne innsikten er spesielt relevant i utdanningskontekster, hvor det er viktig å oppmuntre elever til å gå utover ren reproduksjon av kunnskap, og i stedet bruke sine erfaringer til å skape nye ideer og løsninger. Vygotskys arbeid understreker også hvordan tidligere erfaringer er avgjørende for utviklingen av kreativitet, og peker på nødvendigheten av å gi elever et bredt spekter av erfaringer som grunnlag for deres kreative utfoldelse (Vygotsky, 2004, s. 21). Videre argumenterer Vygotsky for at kreativitet og fantasi ikke bare er personlige egenskaper,

men også dypt forankret i sosiale interaksjoner og den bredere kulturelle konteksten. Denne forståelsen av kreativitet understreker betydningen av den sosiale erfaringens rolle i utviklingen av kreativitet, der individets evne til å forestille seg og skape noe nytt utvides gjennom å tilegne seg erfaringer, fortellinger og beskrivelser fra andre (Vygotsky, 2004, s. 17). Disse perspektivene resonnerer med Ludvigsenutvalgets vektlegging av fremtidskompetanser, spesielt nødvendigheten av å *utforske og skape* (NOU:2015:8, s. 8). Utvalgets anbefalinger understreker behovet for pedagogiske tilnæringer som fremmer kreativitet og estetiske uttrykksformer, noe som er i samsvar med Vygotskys teorier om læringens kreative natur.

2.5.3 Kroppen som estetisk uttrykksform i skapende aktivitet

Vygotsky (2004, s. 70) peker på dramatisering og iscenesettelse av skuespill som en av de mest tilgjengelige og utbredte formene for kreativ uttrykkelse blant barn. Han fremhever at drama, gjennom sin handling og utførelse av barnet selv, gir en direkte og aktiv kobling til barnets egne opplevelser, noe som gjør denne formen for kreativitet spesielt tiltalende (Vygotsky, 2004, s. 70). En viktig årsak til at dramatisk uttrykk resonnerer så godt med barn, er dets nærhet til lek, som er kjernen i all barns kreativitet (Vygotsky, 2004, s. 71). Disse synspunktene kan man også finne deler av i opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), hvor det står «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring».

Malcolm Ross, som omtales i Aud Sæbøs bok *Drama - et kunsthøgskolefag* (1998, s. 212–220), mener at leken er et grunnleggende fundament for skapende aktivitet. I hans modell for pedagogisk praksis gjennom skapende virksomhet fremheves leken som en sentral rolle i utviklingen av skapende evner. Han plasserer denne ideen som en ytre sirkel rundt sin sirkulære modell, der lekens essens omgir alle aspekter av læring (Sæbø, 1998, s. 213)



Figur 1 - Modell for skapende virksomhet av Malcolm Ross (1978, i Sæbø, 1998, s.213)

I sentrum av modellen (Figur 1) ligger impuls, sett som drivkraften og lysten til å uttrykke seg. Sæbø (1998, s. 214) mener at skolens lærestoff vil derfor her fungere som en impuls eller et utgangspunkt for kreativ utfoldelse, der lærerens utfordring vil være å tilrettelegge undervisningen for å skape denne impulsen til å uttrykke seg. Denne tilnærmingen understreker betydningen av å utvikle sansene og etablere en grunnleggende sammenheng

mellom sensorisk utvikling og muligheter for personlig vekst, hvor Ross mener at elevene trenger å utforske sine sanseinntrykk. Han (i Sæbø, 1998, s. 214–215) fremhever også fantasien som en nøkkelkomponent i all skapende aktivitet. Gjennom fantasien danner elevene forestillingsbilder av de allerede har erfart og skaper nye forestillingsbilder, for å så synliggjøre disse gjennom symboler og forskjellige kunstneriske uttrykksformer. Derfor må undervisningen gi rom for eksperimentering og utforskning av individets egne muligheter og begrensninger av disse formene (Sæbø, 1998, s. 216)

Å inneha kunnskap om håndverk og de tekniske sidene ved kreativt arbeid anser også Ross som vesentlig, ettersom elevene gjennom praktisk utførelse får innsikt i de ulike virkemidlene og uttrykksformene som er knyttet til arbeidet med drama. Det praktiske arbeidet bidrar til å skjerpe elevenes bevissthet om hvordan drama kan anvendes som et verktøy for uttrykk og kommunikasjon (Sæbø, 1998, s. 216) Sammenlagt presenterer Ross en pedagogisk modell der lek, fantasi og praktisk kunnskap samarbeider for å fremme estetisk og skapende utvikling hos elever. Men for å kunne legge til rette for elevenes skapende virksomhet, mener Ross (i Sæbø, 1998 s. 213) at læreren må være tilstrekkelig utdannet og utrustet til å kunne ivareta disse forutsetningene.

Drama inkluderer elementer fra ulike kreative former, noe som gjør det til en synkretisk skapelsesmodus (Vygotsky, 2004, s. 71) Med dette menes det at barnets skapende aktivitet flyter mellom ulike kunst- og litteraturformer: poesi, prosa og dramatiske elementer kan blande seg og samspille i deres verk, noe som resulterer i et sammensatt og helhetlig uttrykk (Vygotsky, 2004, s. 60–61). Her synliggjøres dramaets store verdi i barns utvikling, da det tilbyr en plattform for et bredt spekter av kreative uttrykk, fra verbale til visuelle kunstformer. Ved å engasjere seg i dramatisering, får barna muligheten til å omdanne sine indre fantasier og ideer til ytre, synlige former, hvor de får oppleve glede og tilfredsstillelse gjennom den skapende prosessen (Vygotsky, 2004, s. 72–73).

2.5.4 Praktisk dybdelæring gjennom kreative tilnærminger

Gjennom teorien som er utforsket i de foregående seksjonene, har jeg belyst hvordan norskfaget rommer potensialer langt utover de grunnleggende ferdighetene i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. Fra undersøkelsen av fagets estetiske dimensjoner til diskusjonen om literacy og danning, trekkes det frem hvordan aktiv rolle, kreativitet og egne uttrykk spiller en sentral rolle i elevers læringsprosesser. Disse aspektene av læring, understøttet av

teoretiske perspektiver fra både Dewey og Vygotsky, peker mot en dypere forståelse av læring - kjent som dybdelæring.

Dybdelæring, som beskrevet av Ludvigsen-utvalget i "Fremtidens skole" (NOU 2015:8, s. 10–11), fokuserer på å utvikle elevenes forståelse, kunnskap og ferdigheter rundt sentrale begreper, metoder og sammenhenger både innenfor individuelle fagfelt og på tvers av fagdisipliner, og sette det i sammenheng med det de kan fra før. Dette forutsetter elevenes aktive involvering i læringsprosessen, der de samtidig har muligheten til å gjøre egne valg. Ludvigsen-utvalget argumenterer for at slik dybdeforståelse innebærer at elever blir kompetente i å lære; det vil si at de bruker sin kunnskap og evner å reflektere over dem. Det vil være skolens ansvar å tilrettelegge for læring, ettersom lærerens arbeid forutsetter å jobbe med varierte arbeidsformer (NOU 2015:8 s. 11). I kontrast til dybdelæring, beskriver Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7, s. 35–36) overflatelæring som statisk kunnskap, hvor tilnærmingen som legger vekt på å elevenes memorering av fakta og prosedyrer, overført av en allvitende autoritet, uten å kunne bruke denne kunnskapen i større sammenhenger. Denne tilnærmingen, knytter de til en tradisjonell form for kunnskapsoverføring, og begrenser elevene til å kunne bruke ny kunnskap i større sammenhenger eller reflekterer over formålet og egne læringsstrategier.

Målsetningene om dybdelæringen synliggjøres også i lærerplanens overordnede del 1.4 (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 7) der «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle deg gjennom sansing og tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter». Som tidligere diskutert i sammenheng med literacy og danning, gir Tørnby og Stokkes (2020, s. 379) studie et illustrerende eksempel på *praktisk dybdelæring*, hvor femteklassinger utforsket litteratur ved å transformere en barneboktekst til nye formater som tegninger, kollasjer, animasjonsfilmer og dramatiseringer. Elevene fikk da anledning til å trenge ned i lærestoffet på varierte måter, noe som tillot dem å bruke hele sitt register av sanser i utforskningen av boken. Denne tilnærmingen strekker seg utover de metodene som man tradisjonelt tenker blir brukt i norskfaget, og ga elevene rom til å reflektere over og bruke ny læring med eksisterende kunnskap (Tørnby & Stokke, 2020, s. 380).

Tørnby og Stokke (2020, s. 380) fremmer det å gå i bredden for å nå dybden, og oppfordrer lærere til å være modige nok til å prioritere blant fagstoffets innhold for å gi elever rom til å

dykke dypere inn i lærestoffet. Gjennom prosessen med å omforme og oppleve teksten gjennom ulike sanser og materialer, som for eksempel gjennom kollasj, tegning, drama og animasjon, flyttes elevenes læring seg fra overflate til dybdeforståelse. De begrunner denne tilnærmingen ved å referere til utdanningsforskerne Michael Fullan og Maria Langworthy, som påpeker at dybdelæring forutsetter at elevene får muligheten til både å skape og anvende ny kunnskap, en form for kunnskap som oppstår gjennom og hos elevene selv. Sentralt i denne tilnærmingen er fokus på elevenes egen læringsprosess og deres aktive arbeid (Tørnby & Stokke, 2020, s. 380).

Tørnby og Stokkes (2020) oppfordring til å utforske bredt for å oppnå dybdelæring resonnerer dypt med Deweys og Vygotskys læringsfilosofier. Dewey (Imsen, 2020, s. 160) fremhevet "learning by doing" og betydningen av erfaring i læringsprosessen, en tilnærming som krever aktiv deltakelse og engasjement fra elevenes side. Hans læringssyn korresponderer med Vygotskys vekt på sosial interaksjon og den kulturelle kontekstens rolle i læringsdannelsen, der kunnskap bygges gjennom samarbeid og deltakelse (Bråten, 2011, s. 33; Vygotsky, 2004, s. 17). Arbeidsmetodene i Tørnby og Stokkes undervisningsopplegg demonstrerer hvordan lærere kan anvende disse prinsippene ved å invitere elever til å engasjere seg i læringsprosesser som går utover det rent kognitive, og inn i det kreative og sanselige. Ved å omfavne en bredere tilnærming til lærestoffet, der elever utforsker gjennom å skape og uttrykke seg på nye måter, reflekteres både Deweys idé om praktisk erfaring og Vygotskys vekt på kulturell og sosial medvirkning i læringsprosesser. Denne tilnærmingen til læring, står som et tydelig eksempel på *hvordan dybdelæring kan realiseres i praksis*. I dette arbeidet vil lærerens rolle være helt essensiell for å legge til rette for læringsopplevelser som ikke bare overfører kunnskap, men som også tillater elever å skape og utforske gjennom ulike estetiske uttrykksformer for å forstå denne kunnskapen.

Den teoretiske utforskningen har avdekket at skapende elevaktivitet med estetiske uttrykksformer, inkludert kroppslige, visuelle og multimodale metoder, kan utvide mulighetsrommet for elevers læring i norskfaget. Likevel møter bruken av slike arbeidsmetoder betydelige utfordringer. Den sterke vektleggingen av målbare resultater i utdanningssystemet fører ofte til at estetiske og skapende elementer blir nedprioritert. Lærebøkene, som er sentrale i undervisningspraksisen, kan både støtte og begrense denne formen for læring. På bakgrunn av dette vil metoden og analysen i forbindelse med elevoppgavene og de tilknyttede ressursene i lærerveiledningen i Salto for 5.trinn, undersøke

om de enten fremmer eller begrenser bruken av estetiske uttrykksformer som går utover det verbalspråklige.

3 Metode

I metodekapittelet vil jeg innledningsvis redegjøre for valg av metoden jeg har brukt i analysen av læreverket, deretter utdyper jeg min vitenskapsteoretiske posisjonering. Videre vil jeg adressere studiens reliabilitet og validitet, hvor jeg også diskuterer overførbarheten av denne spesifikke læreverksanalysen, samt forskningsetiske overveielser knyttet til arbeidet med tekstbaserte materialer. En beskrivelse av det valgte læreverket vil bli gitt, inkludert en begrunnelse for hvorfor det spesifikke materialet ble valgt for studien, samt en oversikt over dets struktur og innhold. Til slutt vil jeg redegjøre for den praktiske gjennomføringen av analyseprosessen, fra innsamling og organisering av datamaterialet til utviklingen og bruken av spesifikke analysekategorier. Målet med dette kapitlet er å gi en grundig oversikt og forståelig beskrivelse for studiens metodiske valg, for å sikre forskningsprosessen transparen.

3.1 Valg av metode

Ifølge Gleiss og Sæter (2021, s. 137) gir innholdsanalyse en fleksibel ramme for å utforske og tolke tekstbasert materiale, noe som gjør det mulig å identifisere og kategorisere temaer som er relevante for studiens fokus. For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg benytte meg av en kvalitativ innholdsanalyse i utforskningen av et spesifikt læreverk som er brukt på mellomtrinnet, med særlig fokus på arbeidsmetoder relatert til skapende aktiviteter og estetiske uttrykksformer. Grue (2015, s. 56) fremhever at kvalitative metoder er velegnede for dyptgående dokumentanalyser som denne. Ved å analysere oppgavetekstene i læreverket, gjennom et analytisk og detaljer blikk, ønsker jeg å avdekke de foreslåtte arbeidsmetodene og deres potensielle bidrag til helhetlig læring..

Ved å fokusere på kun ett læreverk kan jeg oppnå en grundigere forståelse av materialets innhold, noe som legger til rette for en dyptgående analyse og tolkninger av hvordan estetiske og skapende aspekter vektlegges. Som Grue hevder (2015.s. 56) vil dette danne grunnlaget for detaljerte drøftinger og refleksjon rundt funnene, der resultatene av disse presenteres i form av språklige resonnementer som kan gi innsikt i hvordan læreverket støtter en variert pedagogisk praksis som verdsetter både analytiske og kreative tilnæringer. Det er viktig å understreke at studiens hensikt ikke er å undersøke hvordan læreverkets innhold blir tolket eller brukt i

undervisningen av lærere og elever, men heller å belyse hvilke arbeidsmetoder læreverket selv legger opp til.

3.2 Vitenskapelig ståsted

Studien er forankret i det konstruktivistiske paradigmet. Ifølge Postholm (2020, s. 21) legger konstruktivisten vekt på at individer skaper sin egen kunnskap og forståelse gjennom interaksjoner med omgivelsene. I denne tankegangen blir kunnskap sett på som en dynamisk konstruksjon, formet i samspill med andre innenfor en sosial kontekst. Piaget (referert i Lyngnes og Rismark, 2014, s. 66) fremhever at det er metodevalget, og ikke nødvendigvis innholdet, som er sentralt i læringsprosessen. Hans læringssyn på elever som «medkonstruktører» av kunnskap fremhever deres rolle som aktive deltakere i læringsprosessen, og hvordan læreverket legger opp til å støtte denne dynamikken. Perspektivet understreker betydningen av aktiv deltakelse i læringsprosessen, der individer ikke kun mottar kunnskap, men aktivt konstruerer den gjennom handling (Lyngnes & Rismark, 2014, s. 66).

I kontekst av min analyse innebærer en konstruktivistisk tilnærming at jeg ser på hvordan læreverket legger til rette for at elever kan konstruere sin egen forståelse og kunnskap gjennom skapende aktiviteter og estetiske uttrykksformer. I denne sammenhengen, der konstruktivismen anerkjenner at kunnskap skapes gjennom interaksjoner, blir min analyse av læreverket selv en skapende prosess. Ved å fordype meg i utvalgt teori og analysere hvordan læreverket legger til rette for skapende aktiviteter og estetiske uttrykksformer, konstruerer jeg samtidig min egen forståelse og kunnskap om disse pedagogiske verktøyene.

Studien er også innenfor det hermeneutiske paradigmet som fokuserer på tolkning og forståelse av tekstuelle materialer. Hermeneutikken legger vekt på prosessen der forståelsen av en tekst utvikles gjennom en iterativ dialog mellom delene og helheten. Dette innebærer at tolkningen gjentas flere ganger, hvor hver runde av tolkningen søker å forbedre eller fordype forståelsen basert på tidligere gjennomganger, helt til man som forsker er fornøyd med resultatet (Postholm, 2020, s. 100). I denne dialogen påvirker forståelsen av hver del hvordan helheten oppfattes, og ny forståelse av helheten kan igjen endre oppfatningen av de individuelle delene (Postholm 2022, s. 100). I forbindelse med studiets mål med å utforske og tolke hvordan læreverket formidler og legger opp til skapende aktiviteter og estetiske uttrykksformer vil min forforståelse, formet av egne erfaringer som lærerstudent og tidligere teoretisk kunnskap, spille en rolle i tolkningsarbeidet (Grønmo, 2016, s. 393). Selv om jeg

aktivt prøver å sette min forforståelse til side under teoriinnhenting, datasamling og koding, vil den fortsatt påvirke forskningen i varierende grad (Postholm, 2022, s. 99).

Tolkningsprosessen vil være preget av den hermeneutiske sirkelen, fordi det alltid vil være en dynamisk veksling mellom tidligere og ny forståelse, samt mellom delvis og helhetlig forståelse (Grønmo, 2016, s. 394). Jeg blir å analysere læreverket både som en helhet og gjennom de individuelle «delene», som består av oppgaver, instruksjoner og aktiviteter i elevbøkene, samt elevoppgavens tilhørende instruksjoner og aktivitetene i lærerveiledningene. Ved å tolke disse delene i sammenheng med hverandre, sikter jeg mot å forstå læreverkets mulighetsrom for kreativ og estetisk utfoldelse.

3.3 Pålitelighet og gyldighet

Reliabiliteten i forskningsprosjektet handler om påliteligheten til de frembrakte funnene rundt min forskning. Spesielt innen læreverksanalyser vil det alltid være et innebygd rom for tolkninger som kan være farget av min bakgrunn som lærerstudent og mine eksisterende forståelsesrammer (Postholm & Jacobsen, 2018). Min forståelse og tidligere erfaringer kan derfor medvirke i å forme mine observasjoner og konklusjonene jeg trekker. Derfor er det avgjørende å være bevisst på min egen subjektivitet og redegjøre for de metodologiske valgene jeg gjør underveis, spesielt i hva som tas med eller utelates i analysen, og gi tydelige begrunnelser for disse valgene.

Når det gjelder validitet, omhandler det hvor godt forskningen reflekterer den virkeligheten man søker å undersøke, og i hvilken grad konsepter og teorier som anvendes i studien korresponderer med denne virkeligheten. Videre dreier det seg om i hvilken grad resultatene fra studien kan overføres til lignende sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018). Min tilnærming vil være rent teoretisk, med fokus på å analysere læreverket gjennom bestemte teoretiske linser, heller enn å observere læreverket i direkte bruk i klasserommet. Selv om analysen kan indikere mulige påvirkninger på elevens læring, vil disse antagelsene hovedsakelig være basert på teoretiske betraktninger. Det er derfor viktig at jeg nøye vurderer og begrunner valg av teorier og konsepter, og reflekterer over deres begrensninger og relevans til analysen av læreverket. Resultatene vil ikke nødvendigvis være overførbare utover den spesifikke konteksten de er hentet fra. Likevel kan det, som Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) fremhever, oppstå en form for naturalistisk generalisering der leseren kjenner igjen og relaterer seg til funnene på en måte som gjør forskningsresultatene kan bli anvendelige som et

refleksjonsverktøy. For å legge til rette for slik generalisering er det grunnleggende at jeg presenterer et solid fundament for mine analyser og tolkninger i denne oppgaven.

3.4 Forskningsetiske aspekter

En læreverksanalyse byr på andre etiske betraktninger enn forskning som involverer direkte kontakt gjennom menneskelig deltakelse, slik som i intervjuer, observasjonsstudier eller gjennom spørreundersøkelser. Mens studier som omhandler mennesker krever nøye overveielser rundt informert samtykke, frivillighet, personvern, anonymitet og rapporteringsplikt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247–252), oppstår andre etiske spørsmål i tekstbasert forskning. Selv om menneskelig deltakelse ikke er et element i denne konteksten, vil de etiske prinsippene fortsatt være betydningsfull. Når forskningen involverer å analysere og tolke andres skrevne arbeid, blir det avgjørende å holde seg til gode forskningsetiske standarder. Det vil si å verdsette bidrag fra andre og bygge på disse på en respektfull måte, i tråd med anerkjente praksiser for korrekt sitatbruk og referanser (NESH, 2021). Korrekt referanseteknikk vil derfor være essensielt, og alle kilder jeg benytter vil bli nøye referert til for å sikre at materialet kan gjenfinnes og forstås i sin originale kontekst (NESH, 2021).

3.5 Valg av læreverkmateriale

Valget for å analysere Salto ble motivert av dets status som et prisvinnende materiale (Gyldendal, 2023). Dette ga meg indikasjoner på at den er verdsatt for sin kvalitet i undervisningen. Gyldendal (2023) beskriver Salto som et læreverk laget for å gjøre norskundervisningen mer variert, inspirerende, aktuell og morsom for elevene. Denne beskrivelsen antyder at læreverket tilbyr elevorienterte tilnærminger, noe som gjør den til et passende utgangspunkt for en grundig utforskning som vil gi innsikt i hvordan undervisningsmateriellet legger til rette for arbeidsmetoder innen skapende aktiviteter gjennom estetiske uttryksformer. Videre er det dette læreverket jeg og mine medstudenter hyppigst har støtt på i vår praksis på småskolen og mellomtrinnet, enten det har vært gjennom praksisperioder eller vikaroppdrag. Utbredelsen kan være en indikasjon på at Salto har en utstrakt bruk i skolesystemet, noe som ytterligere har styrket dens relevans for analysen i min studie.

Læreverket finnes enten som papirutgave, eller i et transformert digitalt format under navnet Salto fagrom – læringsinnholdet i den digitale versjonen baserer seg på samme manus som i bøkene, ettersom innholdet er likt i begge formatene (Gyldendal, 2023). Salto 5 består av to elevbøker (5A og 5B), to engangsarbeidsbøker som korresponderer med kapitlene i

elevbøkene, samt tilhørende lærerveiledninger. Mitt analysemateriale vil omfatte elevbøkene Salto 5A og Salto 5B og de tilhørende lærerveiledningene, «Lærerens bok 5A» og «Lærerens bok 5B». Jeg har valgt å analysere papirutgavene i læreverket, dels grunnet forenklingen for å kunne bla seg fram og tilbake i de ulike bøkene gjennom analysen, og dels grunnet det faktum at disse representerer en statisk versjon av læreverket som ikke kan endres eller videreutvikles etter publisering.

Elevbøkene består av 14 kapitler, der de første åtte kapitlene fins i elevbok 5A, og de resterende i elevbok 5B. Hvert kapittel tar for seg et nytt tema som reflekterer norskfagets ulike aspekter. Lærerveiledningen til begge elevbøkene er delt inn i to hoveddeler. I den første delen finnes det en veiledende årsplan, kompetansemål etter 7. trinn, og en oversikt over lesetekstene som finnes i Salto-elevbøkene. Den andre delen av lærerveiledningen følger oppslagene i elevboka side for side. Her tilbys det konkrete forslag til hvordan man kan variere og tilpasse lærestoffet, samt tips til differensiering i undervisningen. Hensikten med å inkludere lærerveiledningene i analysen er for å utforske om oppgavene i elevbøkene, som i utgangspunktet ikke direkte foreslår arbeidsmetoder av estetisk karakter, likevel kan legge opp til slike metoder gjennom forslag eller tilleggsmateriale presentert i lærerveiledningene.

Elevbøkene følger en konsistent struktur. Unntaket er det første kapitlet i Salto 5A, som er et metodekapittel med fokus på lese- og skrivestrategier, hvor strukturen er delt opp i del 1 til 3 med noen få underveisoppgaver, samt avsluttende kapitteloppgaver som støtter metodisk læring og bruk av strategiene (Aslam et al., 2020b, s. IV). Kapittel 2-14 innledes med et kapitteloppslag, der det alltid én oppgave som legger vekt på muntlige ferdigheter for å forberede elevene på det kommende temaet. Videre er hvert kapittel inndelt i fire hoveddeler: Inn i tema, som tar for seg kapitlets tema, Språkverksted, som omhandler grammatikk, rettskriving og utforsking av språklige emner, i Les og forstå, presenteres elevene for ulike forfattere og lengre tekstutdrag, og gjennom Skriveskolen blir elevene presentert for modelltekster og veiledning for prosessorientert skriving (Aslam et al., 2020b, s. IV).

Delkapitlene – Inn i tema, Språkverksted, Les og forstå og Skriveverksted er utformet med varierte underveisoppgaver og en avsluttende oppgaveside som lar elevene bearbeide og reflektere over lærestoffet på ulike måter. Oppgavesidene i «Inn i tema» avsluttes alltid med en dypdykkoppgave som oppfordrer til fordypning i det aktuelle temaet, en tilnærming som også er gjentatt i oppgavesidene til «Les og forstå». «Les og forstå» har også ytterligere strukturert oppgavesidene i tre kategorier for å støtte ulike læringsstrategier: Let og finn

fokuserer på direkte informasjonssøk i teksten, Tolk og tenk oppmuntrer til refleksjon og tolkning av lest tekst, mens Utforsk teksten legger vekt på å vurdere og analysere språklige virkemidler og sjangere. «Skriveskolens» oppgavesider guider elevene gjennom en skriveprosess, tilpasset kapitlets tema, fra idé til ferdig tekst, og legger opp til bruk av ulike arbeidsmetoder som understøttes av egenvurdering og kameratvurdering. Hvert hovedkapittel avsluttes med kapitteloppgaver, inkludert en avsluttende dypdykkoppgave, samt et sammendrag og en egenvurderingsdel, der elevene skal reflektere over egen læringsprosess og læringsutbytte (Aslam, et al., 2020a, s. IV).

Oppgavene jeg skal analysere er oppgaver som elevene får underveis i de ulike delkapitlene og kapitteloppgavene. Bakerst i bøkene fins det også en ekstra tekstbase, Mer å lese, som er tematisk knyttet til hvert av kapitlene i elevboka, og en oppslagsdel om sentrale språklige emner som ordklasser, rettskriving og tegnsetting, en kort oversikt over nynorsk grammatikk og bruk av ordbok, og elevoppgaver. For å avgrense analysens omfang og gjøre den håndterbar innenfor tidsrammen jeg har til rådighet, velger jeg å utelate de to siste delene av elevbøkene – den ekstra tekstbasen og oppslagsdelen. Jeg har også kun valgt å analysere forslagene og oppgaveutvidelsene i lærerveiledningene som kan direkte knyttes til oppgavene i elevbøkene.

Før jeg startet med analysen er det viktig å presisere at det kan eksistere oppgaver i den ekstra tekstbasen, oppslagsdelen, arbeidsboken, samt i de delene av lærerveiledningen som bevisst ble valgt bort, som omhandler arbeidsmetoder som legger opp til skapende aktivitet gjennom estetiske uttrykksformer av multimodal, visuell og kroppslig art. Disse elementene vil derfor ikke bli dekket av analysen. Valget fører derfor til en begrensning som kan påvirke hvor representativ mine funn er for det fullstendige omfanget av estetiske uttrykksformer, som går utover det verbalspråklige, i læreverket. Imidlertid var denne avgrensningen nødvendig for å sikre en dyptgående analyse av de utvalgte delene av læreverket

3.6 Analyseprosess

Analyseprosessen er en aktiv fremgangsmåte for å skape mening gjennom på å sortere og lage kategorier av elementer som har fellestrekk (Gleiss & Sæter, 2021, s. 170). Hensikten i denne analyseprosess er å finne metoder som fremmer estetisk utfoldelse og kreativitet, hvor arbeidsmetodene og selve prosessen er viktigere enn det endelige produktet. Dette samsvarer med Deweys synspunkter, som fremhever at læring oppstår gjennom aktiv utforskning og direkte engasjement i læringsprosessen, noe som understreker betydningen av prosessen

fremfor produktet (Imsen, 2020, s. 160). Spesielt legges det vekt på arbeidsmetoder som involverer multimodal skaping, kroppslig og visuell utfoldelse, og som gir elevene mulighet til å uttrykke seg på måter som utvider grensene for tradisjonell verbalspråklig læring. Disse metodene kan sees i sammenheng med den estetiske dimensjonen i norskfaget, som fremhevet av Bjerke og Skjelbreid (2021, s. 37–38), der norskundervisningen ikke bare skal engasjere elevenes sanser gjennom å lese, se og lytte til kunstneriske og litterære uttrykk, men også oppmuntrer til en aktiv og kreativ deltagelse gjennom å utforske og uttrykke seg gjennom et mangfold av sanselige og kroppslige erfaringer.

I starten av analyseprosessen var det vesentlig å få etablere en struktur som kunne støtte en oversiktlig gjennomgang av datamaterialet (Gleiss & Sæter, 2021, s. 178). Til formålet laget jeg derfor en tabell i Word med åtte kolonner, som inkluderte følgende elementer; kapittelnummer og oppgavenummer, kapitteldel der oppgaven er plassert, samt fargekoden som kategoriserer oppgavetypen, sidenummer, selve oppgaveteksten, arbeidsmetoder og egne kommentarer relatert til analysen. Jeg inkluderte også relevant tekst fra lærerveiledningen som hadde tilknytning til oppgavene i elevboken. Denne informasjonen ble samlet i den siste kolonnen i tabellen, som også inneholdt detaljer om ytterligere arbeidsmetoder foreslått i lærerveiledningen, samt mine tilhørende kommentarer. Etter hvert innså jeg behovet for å inkludere oppgavetyper som lærerveiledningen foreslo. Disse inneholdt ofte presiseringer eller tips til læreren, eller forslag til utvidelse eller variasjon av oppgaven. På bakgrunn av de ulike forslagene valgte jeg å legge til en ytterligere spesifisering i den siste kolonnen som omhandlet disse tilleggsarbeidsmetodene, samt mine tilhørende kommentarer. For å synliggjøre dette blir disse kalt *Oppgavepresisering og tips* eller *oppgaveutvidelse* gjennomgående i tabellen. Siden lærerveiledningens oppslag følger elevboka side for side, vil sidetallet i lærerveiledninga være den samme som i elevboka. I enkelte tilfeller kan sidetallet avvike med ett sidetall fra elevbøkene, da oppslaget går over to sider i lærerveiledningen, det nøyaktige sidetallet vil da markeres i analysen under oppgaveteksten fra lærerveiledningen.

Til slutt ble tabellen seende slik ut (Figur 2):

Nr.	Kapittelid Oppgave Fargekode	Side	Oppgavetekst	Arbeidsmetode	Kommentarer	Tekster i lærerveiledningen tilknyttet oppgavene i elevboka	Lærerveiledning Oppgavetype Arbeidsmetoder Kommentar
1.1	Forside Kapittelstart Føraktivitet	s.7	Lag et tankekart over tekster du ser i bildet. Fyll på med andre tekster du leser på fritiden og på skolen	Informasjonsinnhenting Visuell organisering Reflektere Aktivere forkunnskaper Skrive			
1.2	Del 1 Øv på Superblikk, alt jeg vet og Lesemåte.	s.10	Les teksten nedenfor. Leseoppgavet er å finne minst to gode grunner til å bruke insekter i maten. Forbered lesingen ved å <ul style="list-style-type: none"> Ta et superblikk på teksten. Se på overskrift, innledning, bilder og bildetekst Tenke gjennom alt du vet om temaet fra før. Still gjerne et spørsmål Velg en lesemåte som passer til leseoppgavet 	Les Tekstforståelse Informasjonsinnhenting Anvende SALTO-strategiene Reflektere Vurdere	Forlesningsstrategier for å forberede lesingen med et spesifikt leseoppgavet. I utgangspunktet ikke estetisk, men gjennom lærerveiledningen og tilrettelegging kan lærer legge opp til skapende aktivitet, som oppfordrer til en dypere engasjement med teksten og bruk av lesestrategier på en kreativ måte (gul)	Skal det være en gresshoppetaco eller en vepskekake? I arbeidet med teksten kan lærer modellere for elevene hvordan de skal bruke SAL-strategiene ved å sette ord på hvordan han/hun tenker når strategiene brukes. Teksten kan gjennomgå og leses felles i klassen. Gi elevene litt tid til hver av de førlesningsoppgavene, og oppsummer i små grupper eller i samlet klasse. Legg vekt på at elevene selv får sette ord på hvordan de tenker når de arbeider med de tre strategiene. Presenter ett insekt Finn gjerne bilder av de spiselige norske insektene som er nevnt i faktaboken. Elevene kan deles inn i grupper og få ansvar for hver sitt insekt som de for eksempel skal finne tre fakta om. Kanskje de også kan foreslå en deilig matrett dette insektet kan bukes i? Gruppene presenterer bilde og fakta for klassen.	Oppgavepresisering og tips <u>Arbeidsmetode ytterligere</u> Lesing Deling Muntlig samtale Oppgaveutvidelse – presenter et insekt <u>Arbeidsmetoder</u> Lesing Informasjonsinnhenting Materialinnhenting Skape illustrasjoner??? Skrive Presentere <u>Kommentar:</u> Skape illustrasjoner??? Kan de tegne/lage bilde av matretten? Skal elevene selv finne opp egen matrett?

Figur 2 - Eksempel fra analysen

3.6.1 Kategorisering av arbeidsmetoder

Som tabellen viser (figur 2), førte jeg inn arbeidsmetoder som jeg tolker at elevene vil bruke underveis i arbeidsprosessen. Eksempelvis i oppgave 1.1 (Aslam et al., 2020a, s. 7) skal elevene lage et tankekart som kombinerer tekster fra et kapittelbilde med tekster de kjenner fra før. Her tolker jeg at elevene skal samle informasjon fra bildet og aktivere sine forkunnskaper. Tekstene skal organiseres visuelt inn et tankekart, hvor elevene videre reflekterer over tekster de tidligere har lest som også skrives inn i tankekartet. For å forenkle bruken av de ulike arbeidsmetodene og for å beholde oversikten, tok jeg i bruk eller utviklet overordnede begreper for disse arbeidsmetodene og definerte hva jeg la i hver av dem (se tabell 1)

Arbeidsmetoder innen	Hvilke arbeidsmetoder som inngår og hva jeg mener
Skapende og estetisk utfoldelse gjennom kroppslig, visuelle og multimodale uttrykksformer	Multimodal Skaping: Bruk av en rekke uttrykksformer som tekst, bilder, lyd og video for å lage sammensatte tekster. Metoden fremmer kreativitet og estetisk utfoldelse gjennom utforskning av både digitale og ikke-digitale medier. Eksempler kan være å lage plakater, veggaviser, blogginnlegg og podkaster, samt utvikle presentasjoner gjennom bruk av visuelle elementer, lydeffekter og/eller fortellerteknikker, tilpasset forskjellige formål og målgrupper. Musikkskapning: Skapelse av musikk og lyduttrykk i samspill med bilde og /eller tekst. Skape Illustrasjoner: Skape egne visuelle uttrykk gjennom tegning, fotografier, bilder o.l. for å uttrykke individuelle perspektiver eller forståelsen av temaer. Dramatisering: Bruk av kroppsspråk og roller for å utforske scenarioer.
Verbaltekster og kommunikasjon	Skriving: Notering, utvidelse av tekster, og utfylling av tomme felt o.l. Kreativ skriving: Skriving av kreative «frie» sjangrene som dikt og fortellinger, til mer strukturerte oppgaver som selvplanlagte intervjuer og debattinnlegg. Balanse mellom

	<p>kreative og analytiske ferdigheter. Elevene uttrykker egne synspunkter, erfaringer og/eller argumenter innenfor klare, men samtidig, fleksible rammer som tillater varierte løsningsalternativer som ivaretar elevstemmen (Blikstad-Balas, 2015)</p> <p>Tilpasse: Tilpasning av tekst for ulike formål og publikum</p> <p>Lesing: Forståelse av tekstinhold gjennom stillelesing og ulike lesestrategier.</p> <p>Gjenfortelle: Gjenskapelse av tekster med egne ord</p> <p>Kopierer: Øving på nøyaktighet og forståelse gjennom kopiering av innhold.</p> <p>Aktivere Forkunnskaper: Stimulering av eksisterende kunnskap for å bygge bro til ny læring.</p> <p>Muntlig samtale: Utveksling av ideer og meninger gjennom samtaler</p> <p>Diskusjon: Deltakelse i diskusjoner om spesifikke temaer.</p> <p>Høytlesing: Framføring av tekst for å øve på uttrykk.</p> <p>Deling: Deling av tanker, kunnskap og eget arbeid til andre medelever</p> <p>Presentasjon: Formidling av kunnskap og ideer gjennom presentasjoner.</p> <p>Samarbeid: Deling av kunnskap og ferdigheter i gruppearbeid.</p> <p>Anvende Salto-Strategi: Læreverkets akronym for lese- og læringsstrategier for å forbedre tekstforståelse. <i>Superblikk</i> for å få oversikt over teksten, <i>Alt jeg vet</i> for å koble til eksisterende kunnskap, <i>Lesemåte</i> for å tilpasse lestilen til formålet. <i>Tenkestopp</i> oppmuntrer til refleksjon underveis, mens <i>oppsummering</i> hjelper med å sikre forståelse (Aslam et al., 2020b, s.9-14).</p> <p>Tolke: Trekking av slutninger på bakgrunn av tekstinhold og egne erfaringer</p> <p>Beskrive: Detaljert beskrivelse og forklaring av konsepter eller fenomener.</p>
Organisering og planlegging	<p>Visuell organisering: Tankekart, venndiagrammer og søylediagrammer for å organisere og visualisere informasjon.</p> <p>Skriftlig Organisering: Lister, tabeller, nøkkelord, skriftlige oppsummeringer o.l. for å strukturere informasjon.</p> <p>Materialinnhenting: Innsamling av materielle ressurser for oppgaveløsning.</p> <p>Informasjonsinnhenting: Samling av informasjon fra ulike kilder.</p> <p>Planlegge: Organisering og planlegging av arbeid og ideer for oppgaveløsning.</p>
Analyse og tolkning	<p>Refleksjon: Personlig refleksjon over læringsprosesser.</p> <p>Vurdering: Evaluering av informasjonskilder, andres og eget arbeid, samt egne læringsprosesser</p> <p>Begrunne: Formidling av grunner og argumenter for meninger og valg.</p> <p>Sammenlikning: Sammenligning av informasjon og detaljer mellom tekst og tekst, tekst og bilde, bilde og bilde, hverandres arbeid o.l.</p> <p>Tekstforståelse: Undersøkelse av tekststruktur, innhold og språklige trekk.</p> <p>Bildeforståelse: Analyse og tolkning av visuelt innhold for å forstå budskap.</p> <p>Ordklasseforståelse: Utforskning av språkets struktur ved å identifisere og bruke ulike ordklasser som substantiver, verb og adjektiver.</p>

Tabell 1 – Arbeidsmetoder i analysen

Disse kategoriene hjalp meg til å holde oversikt i analysen, slik at jeg kunne definere de ulike arbeidsmetodene som jeg tolker elevene kan komme til å bruke i oppgavene. Som et konkret eksempel fra Salto 5A, i en oppgave fra kapittel 6 (Aslam et al., 2020a, s.138), blir elevene bedt om å lage et radioprogram gjennom et rollespill. Oppgaven er formulert slik at den ikke eksplisitt spesifiserer om presentasjonen skal være digital eller ikke-digital. Arbeidsprosessen kan med dette åpne opp for en rekke tolkninger ettersom elevenes kreativitet og lærerens avgjørelser, samt tilgjengelige ressurser kan påvirke valget av arbeidsmetoder. Selv om

oppgaven hovedsakelig fokuserer på muntlig presentasjon og rollespill, kan valg om å inkludere visuelle elementer, som illustrasjoner eller plakater, bidra til å berike radioprogrammet. Hvis tegninger, egne bilder eller illustrasjoner lages som et supplement i arbeidet, omfatter dette arbeidsmetoden *skape illustrasjoner*. Gjennom å ta på seg ulike roller for å levendegjøre personer gjennom stemmebruk og kroppsspråk, simulerer de en ekte radiosending, noe som faller inn under *dramatisering*. Hvis valg om å inkludere musikalske elementer i radioprogrammet, som en jingle eller bakgrunnsmusikk som passer til bokens tema eller personbeskrivelsen, benyttes *musikkskapning* for å utforske hvordan musikk og lyd kan integreres for å skape en helhetlig opplevelse. Hvis tilgjengelige ressurser og lærerens veiledning tillater det, kan elevene også velge å ta opp sitt radioprogram, enten som en lydfil eller video. Dette vil inkludere flere *multimodale* elementer, som redigerte lydklipp, visuelle effekter eller til og med animasjoner.

Gjennom arbeid med denne oppgaven får elevene potensielt mulighet til å utforske og uttrykke sin kreativitet gjennom en rekke arbeidsmetoder - fra utforming av radioprogrammets innhold til valg av presentasjonsmetode. Oppgavens fleksibilitet fremhever hvordan læreverket kan legge til rette for estetisk og skapende aktivitet, samtidig som det gir elevene rom til å styre sin egen læringsprosess. Det endelige produktet som elevene blir bedt om å lage – enten det er en multimodal presentasjon, et dramatisert stykke, skape musikk/lydlige elementer eller en visuell fremstilling – fungerer som et vindu inn i hvordan læreverket støtter estetisk utfoldelse. I analysen vil derfor produktkravene, sentrale arbeidsmetoder og helheten i oppgaveteksten bli vurdert nøye for å forstå hvilke estetiske elementer som er fremtredende, og hvordan den kreative prosessen er vektlagt.

3.6.2 Fargekoding av oppgaver og arbeidsmetoder

For å skape en oversiktlig og systematisk oversikt over hvordan estetiske og kreative arbeidsmetoder kommer fram i oppgaveformuleringene i *Salto*, har jeg anvendt en fargekoding av oppgavene og arbeidsmetodene som er presentert i elevboken og lærerveiledningen (se tabell 2). Fargekodene i analysen klassifiserer oppgavene basert på deres potensial for estetisk og kreativ utfoldelse, i henhold til min tolkning. Hovedprinsippet i kodingsstrategien er å tildele én fargekode til hver oppgavetype basert på dens arbeidsmetoder, innhold og formål. Oppgaver som direkte fremmer estetisk og kreativ aktivitet, som inkluderer flere sanser og uttrykksformer utover det verbalspråklige, kodes for eksempel med fargen grønn for å tydelig indikerer dette. For oppgaver som består av flere

delar eller gir valgmuligheter mellom forskjellige aktiviteter, vurderes og kodes hver del eller valgmulighet individuelt for å reflektere de estetiske aspektene nøyaktig.

Lysegrå kode benyttes for oppgaver som allerede inkluderer estetiske elementer i elevboken, og som blir ytterligere utvidet gjennom forslag i lærerveiledningen, som bidrar til en forsterkning av den estetiske dimensjonen både i elevbokens oppgave og gjennom lærerveiledningens tilleggsforslag. For oppgaver i elevboken som ikke i utgangspunktet er estetiske, men som kan utvides til å bli det gjennom lærerveiledningens forslag, anvendes lyseblå kode. Her vil lærerveiledningen fungere som en ressurs for å ta i bruk estetiske uttrykksformer i elevoppgavene. Selv i tilfeller der kun ett av flere forslag i lærerveiledningen peker mot estetisk utfoldelse, vil oppgaven fortsatt bli kodet som lyseblå. Dette har jeg gjort for å få fram potensialet for estetisk arbeid som kan oppnås gjennom kreativ bruk av lærerveiledningens forslag. En fullstendig oversikt over de ulike fargekodene som er brukt gjennom analysen, vil tabellen nedenfor vise hvordan disse er brukt på de ulike oppgavene og arbeidsmetodene i læreverket.

Grønn	Legger opp til skapende og estetiske aktiviteter, hvor elevene tar i bruk av flere sanser og uttrykksformer. Inkluderer oppgaver som involverer dramatisering, der elevene utforsker og formidler innhold gjennom fysiske uttrykk og handlinger; musikkskapning, som lar elevene lage og utforske musikalske elementer og strukturer; multimodal skaping, hvor elevene bruker ulike modaliteter som tekst, lyd og bilde for å skape egne sammensatte uttrykk; og skape illustrasjoner, der elevene får muligheten til å uttrykke seg gjennom tegning eller andre visuelle former.
Lyseblå	Oppgaver som i utgangspunktet ikke er estetiske i elevboken, men som kan utvides med skapende aktivitet og estetiske uttrykksformer gjennom lærerveiledningen, der elevene må ta i bruk flere sanser og uttrykksformer. Denne kategorien viser potensialet i lærerveiledningen til å berike og utvide elevoppgavene.
Gul	Oppgaver i elevboken eller i lærerveiledningen som mulig kan bli estetiske avhengig av hvordan læreren tolker og gjennomfører dem. Denne kategorien illustrerer lærerens rolle i å utvide oppgavene for å inkludere estetiske uttrykksformer hvor elevene må ta i bruk flere sanser og uttrykksformer.
Lysegrå	Inneholder allerede estetiske aspekter i elevboken og som blir ytterligere styrket eller utvidet gjennom tilleggs materiale eller forslag i lærerveiledningen. Dette betyr at oppgavene i <i>både</i> elevboka og lærerveiledningen legger opp til å ta i bruk flere sanser og uttrykksformer gjennom estetisk og kreativ utfoldelse. Arbeidsmetodene kan for eksempel være tegning, dramatisering, eller andre kunstneriske uttrykksformer, der også lærerveiledningen tilbyr ytterligere ressurser eller ideer som kan forsterke denne dimensjonen.

Rosa	Brukes på oppgaver i elevbøkene som legger opp til å fremme elevers originale og kreative uttrykk gjennom verbalspråklige former, gjennom egne muntlige refleksjoner eller gjennom skriftlig arbeid med litterære tekster som dikt og fortellinger, samt saksbaserte tekster som intervjuer og debattinnlegg. Legger opp til elevenes individuelle tolkning, oppmuntrer til utvikling av forestillingsevne, og fokuserer på formidling av ideer til et aktuelt tema. Selv om disse oppgavene innehar en estetisk og kreativ dimensjon, og er en del av læreverkets tilnærming til estetikk, ligger de utenfor det primære fokuset for denne analysen når det gjelder å utforske visuelle, kroppslige, eller multimodale estetiske uttrykksformer
Rød	Opgaver som legger opp til tradisjonelle eller analytiske arbeidsmetoder, uten å ha en estetisk dimensjon, blir kodet rødt. Inkludere aktiviteter rettet mot tekstforståelse, informasjonsinnhenting eller bruk av grammatiske regler, der hovedmålet er å utvikle og evaluere elevens kognitive ferdigheter og kunnskapsforståelse. Videre vil også oppgaveutvidelser foreslått i lærerveiledningen, som legger opp til elevers originale og kreative uttrykk gjennom verbalspråklige former, bli kodet rødt. Valget er tatt for å holde analysen rettet mot arbeidsmetoder som involverer flerdimensjonale og sanselige uttrykksformer, og for å sikre at studiens omfang forblir klart avgrenset. Ved å benytte meg av denne metodikken sikrer jeg at forskningsspørsmålet, <i>Hvordan bidrar lærerveiledningene til å støtte bruken av slike arbeidsmetoder?</i> blir besvart på en målrettet og hensiktsmessig måte.

Tabell 2 - Fargekoder i analysen

For å synliggjøre arbeidet med hvordan fargekodene ble lagt inn viser jeg til eksemplet (fra Aslam et al., 2020a, s.138) som er tidligere vist (s. 35 i denne oppgaven)

Nr.	Kapittel/ Oppgave Fargekode	Side	Oppgavetekst	Arbeidsmetode	Kommentarer	Tekster i lærerveiledningen tilknyttet oppgavene i elevboka	Lærerveiledning Oppgavetype Arbeidsmetoder Kommentar
1.1	Forside Kapittelstart Føraktivitet Rød	s.7	Lag et tankekart over tekster du ser i bildet. Fyll på med andre tekster du leser på fritiden og på skolen	Informasjons- innhenting Visuell organisering Reflektere Aktivere forkunnskaper Skrive			
1.2	Del 1 Øv på Superblikk, alt jeg vet og Lesemåte. lyseblå	s.10	Les teksten nedenfor. Leseoppdraget er å finne minst to gode grunner til å bruke insekter i maten. Forbered lelingen ved å <ul style="list-style-type: none"> • Ta et superblikk på teksten. Se på overskrift, innledning, bilder og bildetekst • Tenk gjennom alt du vet om temaet fra før. Still gjerne et spørsmål • Velg en lesemåte som passer til leseoppdraget 	Lese Tekstforståelse Informasjons- innhenting Aktivere forkunnskaper Anvende SALTO- strategiene Reflektere Vurdere	Forlesningsstrategier for å forberede lelingen med et spesifikt leseoppdrag. I utgangspunktet ikke estetisk, men gjennom lærerveiledningen og tilrettelegging kan lærer legge opp til skapende aktivitet, som oppfordrer til en dypere engasjement med teksten og bruk av lesestrategier på en kreativ måte (gul)	Skal det være en gresshoppetaco eller en vegsekaker? I arbeidet med teksten kan lærer modellere for elevene hvordan de skal bruke SAL-strategiene ved å sette ord på hvordan han/hun tenker når strategiene brukes. Teksten kan gjennomgå og leses felles i klassen. Gi elevene litt tid til hver av de førlesningsoppgavene, og oppsummer i små grupper eller i samlet klasse. Legg vekt på at elevene selv får sette ord på hvordan de tenker når de arbeider med de tre strategiene. Presenter ett insekt Finn gjerne bilder av de spiselige norske insektene som er nevnt i faktaboken. Elevene kan deles inn i grupper og få ansvar for hver sitt insekt som de for eksempel skal finne tre fakta om. Kanskje de også kan foreslå en deilig matrett dette insektet kan brukes i? Gruppene presenterer bilde og fakta for klassen.	Oppgavepresisering og tips <u>Arbeidsmetode ytterligere</u> Deling Muntlig samtale Oppgaveutvidelse – presenter et insekt <u>Arbeidsmetoder</u> Samarbeid Informasjonsinnhenting Materialinnhenting Skrive Presentere Skape illustrasjoner?? Multimodal skaping?? <u>Kommentar:</u> <i>Skal elevene selv finne opp egen matrett matretten? Kan de tegne/lage bilde av Matretten?</i>

Figur 3 - Eksempel på fargekoding i analysen

I eksempelvis oppgave 1.2 (Aslam et al., 2020a, s. 10), skal elevene identifisere argumenter for å inkludere insekter i kostholdet. Arbeidsmetodene som inngår i prosessen vil da være *lesing* for forståelse, *informasjonsinnhenting* og *refleksjon*, samt bruk av *Salto's lesestrategier*. Lærerveiledningen (Aslam et al., 2020b, s. 10), foreslår gruppediskusjoner som en presisering og tips, dermed vil også arbeidsmetodene ytterligere omfatte *mundlig samtale* og *deling*. Disse metodene, som primært er analytiske, fargekodes med rødt, for å reflektere deres fokus på kognitive og analytiske ferdigheter.

Lærerveiledningens oppgaveutvidelse (Aslam et al., 2020b, s. 10) derimot, foreslår en gruppeaktivitet der elevene presenterer et spiselig insekt og foreslår en matrett som inkluderer det valgte insektet. Selv om hoveddelen av aktiviteten kan virke analytisk, med fokus på å samle og presentere fakta, ser jeg forslaget om å skape en matrett med det valgte insektet som en mulighet for kreativ utfoldelse. Forslaget vil da åpne opp for elevenes mulighet til å bruke sin fantasi ved å lage unike matretter som representeres gjennom tegninger eller bilder, noe som kan føre til bruk av arbeidsmetodene *Skape illustrasjoner* og *Multimodal skaping*. Mens tradisjonelle presentasjoner ofte fokuserer på å formidle informasjon, inviterer multimodal skaping til en mer sammensatt bruk av uttrykksformer, inkludert estetiske elementer som egne illustrasjoner, fargevalg og tekstbruk. Disse mulighetene kan utvide oppgavens omfang til å omfatte både kreativitet og estetikk, men det vil være lærerens rolle som en sentral for at oppgaveutvidelsen i lærerveiledningen kan gå fra å være en ren informativ oppgave til å fremme elevers kreative og estetiske uttrykk, derfor kodes denne delen av oppgaven med gul kode.

Selv om elevoppgaven i utgangspunktet er kodet rødt på grunn av dens fokus på analytiske og kognitive arbeidsmetoder, og oppgaveutvidelsen i lærerveiledningen er kodet gul for å antyde muligheten for estetisk utfoldelse og skapende aktivitet, blir den samlede koden for oppgaven lyseblå. Dette gjenspeiler lærerveiledningens styrke til å berike og utvide elevoppgaven med estetiske og kreative aspekter, forutsatt at læreren tolker og tilrettelegger oppgaven på en måte som muliggjør slike aktiviteter.

For å ytterligere identifisere eventuelle mønstre eller tendenser i hvordan *Salto's* arbeidsmetoder legger opp til skapende aktiviteter med estetiske uttrykksformer og for å undersøke om det er noen delkapitler eller oppgavekategorier som skiller seg ut, utviklet jeg et Excel-skjema som reflekterer læreverkets gjennomgående struktur (Se figur 4). Skjemaet gjorde det mulig å systematisk hver del av læreverket for å vurdere forekomsten av dette. I

starten av prosessen satte jeg inn fargekodene fra hvert kapittel som ga en forenklet oversikt over innholdet. Ved å bruke denne metoden kunne jeg raskt identifisere og sammenligne de ulike kodene jeg hadde gitt oppgavetyperne. Til slutt overførte jeg alle kodene inn i et Excel-skjema, som tillot meg å se helheten i datamaterialet for å identifisere om det var noen mønstre i de ulike delkapitlene og oppgavetyperne. Dette eksemplet er fra kapittel to i læreverket (figur 4):

A	B	C	D	E	F	G
	Grønn	Lyseblå	Gul	Lysegrå	Rosa	Rød
Kapittelstart - oppgave						1
Inn i tema samtale-/undervisoppgaver						5
Inn i tema - delkapitles oppgaver			1		2	4
Inn i tema - delkapitles oppgaver - dypdykk	1					
Språkverksted samtale-/undervisoppgaver						
Språkverksted delkapitles oppgaver					1	6
Les og forstå Før du leser/mens du leser					1	
Les og forstå delkapitlets oppgaver -Let og finn						4
Les og forstå delkapitlets oppgaver -Tolk og tenk					1	4
Les og forstå delkapitlets oppgaver - Utforsk teksten						3
Les og forstå delkapitlets oppgaver -Dypdykk					1	1
Skriveskolen samtaleoppgaver.						2
Skriveskolens oppgaver (prosessskrivning)	1					
Skriveskolen - tips til videre arbeid			3	1		
Kapitteloppgaver	1				1	1
Kapitteloppgaver - dypdykk	1					
Egenvurdering						1
Totalt	4	1	3	1	7	32

Figur 4 – Eksempel på oversikt over fargekoder i Excel-skjema

Eksemplet over illustrerer systematiseringen av fargekodene, basert på den faste strukturen i kapitlene for oppgavene i elevboken, og tilhørende presiseringer og utvidelser i lærerveiledningen direkte kan knyttes til elevoppgavene. Jeg har valgt å framheve dypdykkoppgavene som er ment å la elevene fordype seg i tematikken i ulike delkapitlene, og «tips til videre arbeid» i delkapitlet Skriveskolen, for å se om noen av disse elementene skiller seg ut. Grunnet «Skriveskolens» fokus på prosessskrivning, har jeg valgt å kode oppgavene relatert til før-, under- og etterskriving med én enkelt fargekode. Valget er begrunnet i at arbeidsmetodene i prosessskrivningen behandles som en helhet, ettersom elevene veiledes gjennom idégenerering, utforsking av skriveformål og uttrykksmåter, til refleksjon og evaluering av egne tekster.

4 Funn fra analysen

I den følgende analysen vil jeg først presentere en helhetlig oversikt over fordelingen av fargekodene blant oppgavetyperne som skal bidra til å identifisere eventuelle mønstre eller tendenser i læreverkets tilnærming i å fremme estetisk utfoldelse og kreativitet hos elevene (se figur 5) Disse funnene er basert på mine tolkninger av arbeidsmetodene (se tabell 1), samt fargekodene (se tabell 2), som er tildelt de ulike oppgavetyperne i analysen etter gjennomgangen av læreverket. Deretter vil jeg vise til et par eksempler, en fra Salto 5A og en fra Salto 5B, under hver kategori. Ved å belyse disse eksemplene, håper jeg å gi innsikt i hvordan læreverket legger til rette for læringsprosesser som involverer skapende aktiviteter gjennom estetiske uttrykksmåter.. Funnene vil reflektere mitt perspektiv på hvordan læreverket legger opp til elevens kreative og estetiske utvikling. Eksempeloppgavene som jeg viser til vil også bli lagt som vedlegg i oppgaven, for å synliggjøre analyseprosessen.

4.1 Oversikt over fargekoder i læreverket

I dette kapitlet presenteres en detaljert oversikt over fargekodene som ble brukt i analysen for å kategorisere oppgavene i læreverket (figur 5). Fargekodene reflekterer oppgavenes pedagogiske formål og de tilhørende arbeidsmetodene. Tabellen viser hvordan elevbøkene er strukturert, inkludert metodekapitlet i kapittel 1 som avviker fra de andre kapitlenes oppbygning. Selv om jeg har identifisert totalt 682 oppgaver i læreverket, der hver er blitt tildelt spesifikke arbeidsmetoder, er det blitt gitt 623 fargekoder i analysen. Dette skyldes valget om å gi Skriveskoleoppgavene én samlet fargekode, ettersom jeg behandlet og tolket oppgavene som en deler av en sammenhengende skriveprosess, fra idé til ferdigstilt tekst.

Kapittel 1	Grønn	Lyseblå	Gul	Lysegrå	Rosa	Rød		
Kapittelstart-oppgave								1
Del 1		1						1
Del 2								3
Del 3								1
Kapitteloppgaver				1				5
Egenvurdering								1
Kapitelene 2-14								
Kapittelstart - oppgave						3		10
Inn i tema samtale-/lunderveisoppgaver	1	8		1	7			38
Inn i tema - delkapitets oppgaver		3	2		15			47
Inn i tema - delkapitets oppgaver - dypdykk	3			1	6			4
Språkverksted samtale-/lunderveisoppgaver								5
Språkverksted delkapitets oppgaver	4		1	1	9			62
Les og forstå Før du leser/mens du leser					3			12
Les og forstå delkapitets oppgaver -Let og finn								79
Les og forstå delkapitets oppgaver -Tolk og tenk	1				8			66
Les og forstå delkapitets oppgaver -Utforsk teksten	1	1						46
Les og forstå delkapitets oppgaver -Dypdykk	6	2			8			6
Skriveskolen samtaleoppgaver.								14
Skriveskolens oppgaver (prosessskrivning)	2				10			1
Skriveskolen - tips til videre arbeid	5	1	11	3	5			8
Kapitteloppgaver	19	2		1	12			15
Kapitteloppgaver - dypdykk	5		1		4			5
Egenvurdering		1			1			11
Koder totalt i de ulike kapiteldelene	47	19	16	9	91	441	Totalt antall fargekod	623
Prosent av fargekoder:	7,5%	3,0%	2,6%	1,4%	14,6%	70,8%		100,0%

Figur 5 - Oversikt over alle fargekodene i analysen

I analysen ble det tildelt 623 fargekoder, hvorav 47 (7.5%) av oppgavene fikk grønn fargekode, 19 (3%) ble tildelt lyseblå, 16 (2.6%) fikk gul og 9 (1.4%) ble merket med lysegrå. Disse fargekodene indikerer, etter min tolkning, at de tilhørende arbeidsmetodene legger opp til skapende aktiviteter og bruk av estetiske uttrykksformer. Det er verdt å notere fra tidligere eksempler i analysen at oppgavene ofte kombinerer flere arbeidsmetoder. Spesielt er det arbeidsmetoder som multimodal skaping (48 tilfeller), dramatisering (38 tilfeller), skaping av illustrasjoner (31 tilfeller), og musikkskaping (17 tilfeller) som står sentralt i disse oppgavene.

Blant de oppgavene som er identifisert i analysen fant jeg en rekke med aktiviteter som involverer disse metodene, og som jeg mener legger opp til estetiske og skapende læringsprosesser gjennom visuelle, kroppslige og multimodale uttrykksformer. Dette inkluderer oppgaver som å lage memer i PowerPoint, utforme bildebøker, skape egne utstillingsvinduer, remediere tekster til sammensatte tekster, illustrere vitsetegninger med ordspill, og dramatisere tekster eller hendelser. Elevene oppfordres også til å lage lydfiler innenfor ulik tematikk, digitale tidslinjer med passende illustrasjoner som de selv skal skape, planlegge og produsere instruksjonsfilmer ved hjelp av storyboards, skape blogginnlegg eller podkaster, og utforme etterlysninger der de skaper illustrasjoner gjennom klipping og liming.

Tabellen avdekker at blant de 47 grønnkodede oppgavene i læreverket, er det 14 som er klassifisert som dypdykksoppgaver. Indikasjonene jeg får av denne vektleggingen er at en del av de skapende og estetiske aktivitetene er utformet for å gi elevene muligheter til å engasjere seg dypere i tematikken, etter at de har opparbeidet seg forkunnskaper om emnet, gjennom mer omfattende og utforskende oppgaver. Selv om en stor del av oppgavene i læreverket er tildelt rød og rosa fargekode, som reflekterer en overvekt av tradisjonelle og analytiske arbeidsmetoder eller oppgaver som involverer kreative aspekter gjennom verbaltekst, viser det seg at de avsluttende kapitloppgavene inneholder flere grønne koder. Dette antyder at læreverket bevisst vektlegger skapende og estetiske aktiviteter mot slutten av hvert kapittel.

I forbindelse med oppgaver merket med lyseblå fargekode, som representerer oppgaver som ikke har en direkte estetisk vinkling i elevboken, men som imidlertid kan utvides med skapende og estetiske elementer gjennom ressurser og veiledning funnet i lærerveiledningen. Interessant nok viser tabellen at en betydelig del av disse oppgavene, spesifikt åtte underveisoppgaver og samtaleoppgaver, samt et utvalg av kapitloppgaver i elevbøkenes delkapitler «Inn i tema», inneholder potensiale for en slik utvidelse. Dette antyder at i de innledende fasene av kapitlene, hvor «Inn i tema»-kapitlet finner sted, er det en begrensning i

direkte tilrettelegging for skapende og estetiske aktiviteter i elevboken. Gjennom dette blir lærerveiledningen en avgjørende ressurs for å initiere og veilede for denne type aktiviteter, noe som peker på lærerens rolle i å utnytte disse mulighetene til fordel for elevenes læringsopplevelse

Lysegrå fargekode representerer oppgaver i elevboken som allerede har integrerte estetiske elementer, og som får ytterligere utvidelse eller fordypning gjennom forslag og ressurser i lærerveiledningen. Blant disse er det ni oppgaver som i utgangspunktet kunne vært klassifisert under grønn eller gul fargekode, men som på bakgrunn av lærerveiledningens tilleggsinnhold, får en forsterket dimensjon av estetikk og kreativitet. Dette utvalget av oppgaver illustrerer hvordan både elevboken og lærerveiledningen bidrar til læringsprosesser der estetisk og kreativ utfoldelse står i fokus, og understreker samspillet mellom læreverkets deler som legger til rette for av estetiske læringsaktivitet.

Blant de 16 oppgavene merket med gul fargekode, er 11 tilknyttet Skriveskolens anbefalinger for videre arbeid med elevenes tekster. Disse oppgavene har et innebygd estetisk potensial som i stor grad er avhengig av lærerens fortolkning og implementering. Gitt at disse forslagene representerer muligheter for videre arbeid heller enn direkte oppgaver, kan det reises spørsmål om hvor ofte slike aktiviteter faktisk finner sted i klasserommet.

Av de 623 elevoppgavene som fikk en fargekode, ble 91 (14.7 %) kategorisert som direkte eller indirekte rettet mot skapende og estetiske aktiviteter. Av disse var 56 oppgaver (8.9 %) utformet for å fremme kreativitet gjennom estetiske uttrykksformer, med en ytterligere estetisk dimensjon gitt gjennom lærerveiledningene for 9 av disse oppgavene (1.4 %). De resterende 35 oppgavene (5.8 %), fargekodet som lyseblå eller gul, tilbyr indirekte muligheter for kreativ og skapende bruk av visuelle, kroppslige, og multimodale uttrykksformer gjennom lærerveiledningen eller i lærerens tolkning av oppgaveteksten i elevbøkene. Realiseringen av disse mulighetene avhenger i stor grad av lærerens interesse og kompetanse til å benytte seg av de foreslåtte utvidelsene eller tolke oppgavene på en måte som inkluderer estetiske uttrykksformer.

De rosa og røde kodene i analysen utgjør henholdsvis 91 oppgaver (14.6 %) og 441 oppgaver (70.8 %) av de tildelte fargekodene, noe som viser elevbøkene betydelige vektlegging av både kreativt arbeid med verbale tekster og tradisjonelle analytiske arbeidsmåter. Den rosa koden representerer oppgaver som fremmer originale og kreative verbalspråklige uttrykk, og

legger opp til prosesser hvor elevene kan uttrykke seg skapende gjennom verbalspråket, enten muntlig eller skriftlig. Av disse oppgavene var det 65 oppgaver som gikk direkte på kreativ skriving, altså skriving av kreative «frie» sjangrene som dikt og fortellinger, til mer strukturerte oppgaver som selvplanlagte intervjuer og debattinnlegg. Ifølge Blikstad-Balas (2015, referert til i tabell 1) krever dette en balanse mellom kreative og analytiske ferdigheter, der elevene kan uttrykke sine synspunkter, argumenter og erfaringer innenfor klare, men fleksible rammer, som ivaretar elevstemmen.

I kontrast viser den røde koden til oppgaver som benytter seg av mer etablerte og tradisjonelle metoder, der det estetiske aspektet ikke er direkte fremtredende eller vektlagt. Disse arbeidsmetodene fokuserer hovedsakelig på det kognitive aspektet av læring, som er sentrert rundt informasjonsbearbeiding og hukommelse for kunnskapstilegnelse og -anvendelse, slik det er beskrevet i NOU: 2014:7 (s. 38–39). Typiske oppgaver i denne kategorien omfatter aktiviteter der elever arbeider med å identifisere ordklasser, øve på rettskriving og grammatikk, eller analysere eksisterende tekstmateriale. Resultatet av disse oppgavene forventes ofte å være reproduksjon eller formidling av lært materiale gjennom fakta eller begreper, enten det er i skriftlig eller muntlig form.

Funnene gjennom analysen antyder at selv om det er et større fokus på tradisjonelle og verbalspråklige kreative oppgaver, inneholder læreverket også muligheter som legger til rette for arbeidsmetoder innen skapende og estetiske aktiviteter, særlig gjennom lærerens kompetanse og lærerveiledningens bidrag. Jeg skal nå videre vise ulike eksempler fra læreverket på hvordan jeg tolket oppgavene i analysen.

4.1.1 Fargekode grønn; Estetisk arbeid i elevbøkene

Grønn fargekode i analysen representerer oppgaver som eksplisitt oppfordrer til skapende aktiviteter og estetiske uttrykksformer. Eksempelene i dette underkapitlet viser til funn på oppgaver som er utformet for legger opp til bruk av flere sanser og varierte uttrykksmåter.

I dette oppgaveeksemplet fra kapittel 6 i Salto 5A, som setter søkelys på tematikken "Å beskrive en person", oppfordres elevene til å gjennomføre et kreativt arbeid med tekst. Etter å ha lest om Gjest Baardsen på sidene 129-132, skal elevene i par velge mellom to

33 Kreativt arbeid med tekst.
Les teksten om Gjest Baardsen på sidene 129–132. Arbeid i par, og velg én av oppgavene:
a Lag en nyhetssending om at Gjest Baardsen har rømt fra fengselet. En er nyhetsoppleser, og en er reporter utenfor fengselet.
b Lag en digital presentasjon for tredjeklassinger om Gjest Baardsen. Bruk tekst og bilder som passer for publikum.

*Oppgaveeksempel 1 -
kapitteloppgave 6.252 (Aslam et al.
2020a) s. 138)*

forskjellige kreative oppgaver, enten å lage en nyhetssending eller lage en digital presentasjon for tredjeklassinger om Gjert Baardsen.

I nyhetssendingen skal én elev fungere som nyhetsoppleser, mens den andre tar rollen som reporter på stedet utenfor fengselet. Dette kombinerer arbeidsmetodene *lesing*, *samarbeid*, *planlegging*, *skrivning* og *dramatisering*. Elevene må samle informasjon om Gjest Baardsen for å skape en troverdig nyhetssending. Dette innebærer også muligheten for *multimodal skaping* og *musikkskapning* hvis elevene velger å inkludere visuelle eller lydige elementer i nyhetssendingen, for eksempel gjennom bruk av digitale verktøy for å spille inn en TV-sending.

Opgaven om å lage en digital presentasjon om Gjest Baardsen legger opp til at elevene skal arbeide med flere arbeidsmetoder. Elevene må først *lese* og forstå teksten om Gjest Baardsen, deretter samarbeide for å *planlegge* og tilpasse presentasjonen. *Skriving* kommer inn når de skal formulere og *tilpasse* teksten. *Informasjons- og materialinnhenting* blir viktig for å finne passende innhold og visuelle elementer. Det digitale formatet på oppgaven legger også opp til *multimodal skaping*, fordi elevene skal kombinere tekst, bilder og potensielt også lyd, for å sikre at presentasjon er tilpasset et yngre publikum. Gitt oppgavens krav om tilpasning og fraværet av spesifikke instruksjoner om å hente bilder fra internett, tolker jeg det som at elevene har friheten til å inkludere egne illustrasjoner. Dette kan legge til en personlig touch og oppmuntre til kreativ mulighetsrom.

Begge oppgavene i analysen har fått hver sin grønne kode, ettersom de åpner opp for skapende aktivitet gjennom estetiske uttrykksformer og kreativ utfoldelse. Innenfor dramatiseringen vil elevene få anledning til å kommunisere innholdet gjennom bruk av kroppsspråk og stemmebruk. Videre muliggjør multimodal skaping at elevene kombinere tekst, bilder og eventuelt lyd for å skape presentasjoner som engasjerer yngre elever, samtidig som muligheten for kreativt arbeid med å skape egne illustrasjoner er til stede. Det er ingen ytterligere oppgaveutvidelser eller tips til arbeid i lærerveiledningen.

DYPDYKK

41 Dramatiser en spennende situasjon.

a Arbeid i små grupper og velg ett av problemene i skjemaet nedenfor. Hva skal skje?

b Lag ei rolleliste (hvem som er med, og hvordan de ser ut).

c Bli enige om hvilken musikk eller andre lydeffekter som skal brukes i framføringen.

d Skriv replikker og øv inn dramatiseringen.

e Framfør for hverandre i klassen eller for yngre elever.

Problem	Hindringer
Eksempel: Elin må komme hjem i tide og må ta snarveien gjennom den skumle hagen til sinte Hansen.	– det er mørkt – hun snubler – noen kommer etter henne
Bankranere herjer i byens butikker, og Eva og Mark forsøker å finne ut hvem som står bak.	
Andrea har funnet en stjålet pc og skal si fra til politiet.	
Mohammad mistenker at læreren er en vampyr.	
Dan bråvåkner. Familien er borte. Ingen tar telefonen og gatene er tomme.	

Oppgaveeksempel 2 - dypdykkoppgave 11.533 (Aslam et al., 2021a, s. 92):

I dypdykkoppgaven fra kapittel 11 i Salto 5B, der elevene får i oppdrag å *dramatisere* en spennende situasjon, er det flere aspekter som bidrar til at oppgaven er fargekodet grønn for å fremme skapende og estetiske aktiviteter. Elevene starter med å arbeide i små grupper hvor de velger et problem fra de ulike scenarier fra skjemaet og videreutvikler denne ved å planlegge hva som skal skje videre og karakterutvikling. Dette krever arbeidsmetodene *kreativ skriving* og *samarbeid* for å komme frem til en felles plan for dramatiseringen.

For å styrke framføringen, må elevene velge passende musikk eller andre lydeffekter, en prosess som involverer *musikkskapning* og utforsker hvordan lyd kan forbedre en forestilling. Når det kommer til selve framføringen, enten for medelever eller yngre elever, involverer dette en prosess med *deling* og *tilpasning*, og kan innebære en vurderingsfase der elevene *reflekterer* over egen og andres innsats. Gjennom hele prosessen får elevene mulighet til å uttrykke seg kreativt gjennom en rekke modaliteter, fra tekst og tale til musikk og fysiske uttrykk. Oppgaven fremmer ikke bare kreativ utfoldelse, men også evnen til å reflektere over og evaluere eget og andres arbeid.

4.1.2 Fargekode lyseblå: Estetisk utvidelser i lærerveiledningen

Lyseblå kode representerer oppgaver som ikke nødvendigvis har en åpenbar estetisk dimensjon i elevboken, men som kan utvides til å omfatte skapende og estetiske aktiviteter gjennom forslag og tillegg i lærerveiledningen. Fargekoden brukes for å illustrere hvordan lærerveiledningen kan fungere som en bro som fører elevoppgaver mot mer estetisk og kreativt arbeid, ved å fremme til bruk av ulike sanser og uttrykksformer.

I samtaleoppgaven fra Salto 5A, som omhandler vitsetegningen i kapittel 3, "Inn i tema", skal elevene vurdere hvorfor denne tegningen betraktes som en sammensatt tekst. Oppgaven involverer flere arbeidsmetoder som *tekstforståelse*, *bildeforståelse*, *vurdering*, *deling* og *muntlig samtale*.

Arbeidsmetoden tekstforståelse blir brukt når elevene undersøker den skriftlige delen av vitsetegningen, mens



Oppgaveeksempel 3 - Samtaleoppgave 3.66 (Aslam et al., 2020a, s. 53).

bildeforståelse fokuserer på tolkning av de visuelle aspektene og hvordan disse samspiller med teksten. Vurdering innebærer en refleksjon over hvorfor tegningen kan betraktes som sammensatt, og hva samspillet mellom tekst og bilde har å si for forståelsen. Delingsaspektet og muntlig samtale kommer inn når elevene deler sine tolkninger og vurderinger med hverandre, som kan gi innsikt i ulike perspektiver og forståelser av den sammensatte teksten. Elevoppgaven ville opprinnelig bli kodet rød i analysen fordi den hovedsakelig er konsentrert på analytisk arbeid med tekst og bilde, uten å ha en direkte kobling til skapende eller estetiske uttrykksformer.

■ Vitsetegninger

For at elevene skal kunne svare på spørsmålet i marginen på side 53, er det en fordel å repetere det de lærte i kapittel 2 om sammensatte tekster. Legg gjerne opp til et tverrfaglig samarbeid med kunst og håndverk, og la elevene arbeide i små grupper med å lage vitsetegninger med ordspill.

Oppgaveeksempel 4 - Utvidelse av oppgave 3.66 i lærerveiledningen (Aslam et al., 2020b, s. 53)

Med tilleggsopplysninger fra lærerveiledningen som gir presiseringer og utvidelser, inkluderes muligheten for elevene kan skape egne vitsetegninger med ordspill, samt legger til rette for tverrfaglig arbeid med kunst og håndverk, Dette utvider den opprinnelige samtaleoppgaven inn i en ny dimensjon. Utvidelsen handler ikke bare om å forstå sammensatte tekster og samspillet mellom verbale og visuelle elementer, men også å bruke denne forståelsen kreativt.

Elevene utfordres til å uttrykke seg gjennom både tegning og tekst, noe som krever evne til å leke med ord og humor. Det tverrfaglige samarbeidet med kunst og håndverk understreker oppgavens estetiske aspekt og oppfordrer til utforskning av vitsetegningenes kreative potensial. Med dette i bakhodet, ble arbeidsmetodene *kreativ skriving*, *multimodal skaping* og *skape illustrasjoner* satt inn analysen, noe som resulterer i fargekoden lyseblå.

Et ytterligere eksempel på lærerveiledningens potensiale er kapitteloppgave 35 fra kapittel 12 i Salto 5B, som omhandler karakteren Igori og hans magiske evner. Denne oppgaven legger opp til arbeidsmetodene reflektere, beskrive og kreativ skriving. Oppgaven ber elevene om å fordype seg i Igoris karakter ved å reflektere over og beskrive hans unike evner, og deretter bruke kreativitet til å forestille seg hvordan disse evnene kan brukes. Selv om det ikke står eksplisitt at elevene skal skrive, tolker jeg det slik at skriftlig uttrykk er en del av oppgaven og den blir derfor markert med rosa i analysen, da den oppmuntrer til elevens originalitet og kreativitet gjennom verbale uttrykksformer.

KAPITTELOPPGAVER

35 Beskriv Igori og hans magiske evner.

Igori er en gutt med helt spesielle evner. Hver gang noen tar ham i hånden, så ...

Ja, hva skjer egentlig hver gang noen tar Igori i hånden? Beskriv Igori og den spesielle evnen hans. Hva bruker han evnene sine til?

Oppgaveeksempel 5 -Kapitteloppgave 12.575. (Aslam et al., 2021a, s. 120)

Kapitteloppgaver og oppsummering

Kapitteloppgaver

Oppgave 35: Her er et tips til drama-øvelse for å sette fantasien i sving hos elevene: En elev er Igori. Han tar en annen elev i hånda, og denne eleven velger da hva som skjer (besvimer? får superkrefter?). La flere elever få prøve seg i de ulike rollene, slik at de har mange tips til hva Igoris spesielle egenskap kan være.

Oppgaveeksempel 6 - Utvidelse av oppgave 12.575 i lærerveiledningen (Aslam et al., 2021b, s. 120)

Lærerveiledningen gir imidlertid en utvidelse av elevoppgaven gjennom et dramaøvingstips, der de skal utforske Igoris evner. Her skal en elev agere som Igor og påvirke andre elever gjennom fysisk kontakt, hvor de berørte elevene selv bestemmer resultatet av berøringen f.eks., besvimer eller får superkrefter. Aktiviteten lar elevene eksperimentere med og erfare Igoris evner gjennom rollespill, og bringer inn metoden *dramatisere*. Denne utvidelsen ble markert med grønt i min analyse, ettersom det legger til rette for skapende og estetiske

aktiviteter der elevene engasjeres gjennom flere sanser og kroppslige uttrykk. På bakgrunn av utvidelsen fra lærerveiledningen har jeg valgt å samle de opprinnelige kodene, rosa for den skriftlige delen og grønn for dramaøvelsen, til én lyseblå kode.

Disse eksemplene illustrerer min tolkning av at oppgaver og tilhørende arbeidsmetoder, som i utgangspunktet kunne vært fargekodet basert på deres innhold av tekstforståelse, analytiske evner, eller kreativt verbalspråklig arbeid, skifter til lyseblå fargekode når tillegg fra lærerveiledningen tas med. Disse tilleggene åpner opp for skapende aktiviteter som utvider oppgavens dimensjon til også å omfatte praktiske, kreative og kroppslige uttrykksformer.

4.1.3 Fargekode lysegrå: Estetisk arbeid i både elevbok og lærerveiledning

I denne delen av analysen vil jeg fremheve eksempler på oppgaver som har blitt tildelt lysegrå kode i analysen. Lysegrå kode identifiserer oppgaver i elevboken som allerede har en estetisk dimensjon og som blir ytterligere forsterket eller utvidet gjennom tilleggsressurser eller forslag i lærerveiledningen.

Et av eksemplene er fra Skriveskolen i Salto 5A, hvor elevene allerede har arbeidet med *multimodal skaping* av en bildebok eller en faktatekst, som inkluderte visuelle elementer (Aslam et al. 2020a, s. 46–47). Som et etterarbeid foreslår elevboken ytterligere tips som kan utvide den estetiske dimensjonen av disse tekstene (Aslam et al., 2020a, s. 46–47; Bjerke og Skjelbreid, 2021, s. 37). Disse inkluderer å lage en digital presentasjon for et foreldremøte,

TIPS TIL VIDERE ARBEID

- Lag en digital presentasjon av tekstene, og vis den fram på et foreldremøte.
- Lag «Klassens faktabok om superhelter».
- Lag en superhelt-utstilling på skolen.

Oppgaveeksempel 7 - Tips til videre arbeid 2.58 (Aslam et al., 2020a, s. 47)

utarbeide "Klassens faktabok om superhelter" og arrangere en superhelt-utstilling på skolen. Disse aktivitetene knytter jeg til arbeidsmetodene *planlegging*, *samarbeid* og *presentasjon*.

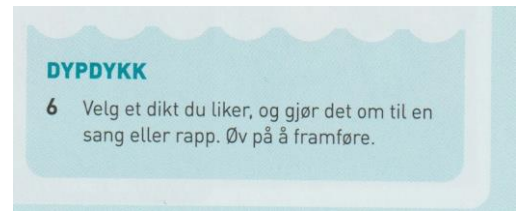
Siden tipsene ikke presiserer mer enn at elevene skal *lage* noe, ble refleksjonene mine rundt disse forslagene om hvorvidt presentasjonene skal inneholde tilleggsinnhold utover det grunnleggende arbeidet. For eksempel: Kan elevene benytte seg av lydeffekter eller ekstra visuelt materiale i den digitale presentasjonen for å gjøre den mer engasjerende? For faktaboken kan det vurderes om den skal ha en illustrert forside eller et gjennomtenkt layout for å gjøre den mer interessant. Og for superhelt-utstillingen, kan det tenkes om elevene kan skape nye illustrasjoner eller modeller for utstilling, noe som kan utvide grensene for oppgavens kreative potensial. Disse mulige tilleggene kan lede til arbeidsmetoder som *multimodal skaping*, der elevene kombinerer tekst og bilder, og *skape illustrasjoner*, der elevene produserer visuelt innhold selv. Det kan også være rom for *musikkskapning*, spesielt hvis lydelementer blir inkludert i presentasjonene eller utstillingen. Gitt disse mulige tilleggene som kan inneholde estetiske elementer, avhenger av hvordan læreren tolker og legger til rette for oppgaven, derfor har jeg gitt oppgavene fargekoden gul i min analyse.

Forslaget i lærerveiledningen, som har blitt tildelt lysegrå kode, legger opp til å lage nye sammensatte tekster. Dette kommer etter at elevene har arbeidet med superhelt-tekster i elevboken, og selv om det ikke er en direkte fortsettelse til «tips til videre arbeid», tolker jeg det som en relevant utvidelse på hvordan man kan fortsette arbeidet innen tematikken sammensatte tekster. Forslaget inkluderer å ta fotografier av ulike objekter eller situasjoner og lage en sammensatt tekst basert på disse. Dette oppfordrer til bruk av arbeidsmetodene *multimodal skaping* og *skape illustrasjoner*. Årsaken til at det er tildelt tre gule koder og en lysegrå kode i oppgavenummer 2.58 i analysen, er fordi hver oppgave vurderes individuelt, selv om de har en sammenheng. Den lysegrå koden understreker at mens forslagene til videre arbeid i elevboken gir antydninger til skapende aktiviteter og estetiske uttrykksformer, gir lærerveiledningen et mer direkte forslag som oppmuntrer til denne typen utfoldelse.

<p>«Generell del til læreren» i <i>Skolestudio</i>.</p> <p>Etter skrivning</p> <p>Etter at tekstene er skrevet ferdig, skal elevene selv foreta en vurdering av dem. Ved å ha et dialogisk forhold til egen tekst utvikler de et <i>metaperspektiv</i> på egen skrivning. Med <i>metaperspektiv</i> menes at eleven har evnen til å overvåke egen skriveutvikling.</p> <p>Når teksten er ferdigstilt, bør læreren samle inn tekstene og gi sin vurdering av dem.</p>	<p>eller liknende) eller en situasjon (søppel i naturen, fugleslagsmål, katt på jakt, lek i skolegården), og lag en sammensatt tekst.</p>
<p>Lag andre sammensatte tekster</p> <p>Ta fotografier av noe i naturen (insekter, dyr i dammen, bær eller liknende), noe på skolen (lekeapparater, rektors kontor, «leseroken» på biblioteket</p>	<p>Arbeidsbok A (s. 34–37)</p> <p>Kommentarer til oppgavene</p> <p>Oppgave 17 c: Elevene utfordres til å skrive fagteksten i en annen sjanger (tegneserie).</p>

Oppgaveeksempel 8 - Utvidelse av oppgave 2.58 i lærerveiledning (Aslam et al., 2020b, s. 47)

Det andre eksemplet er hentet fra Salto 5B kapittel 12, som fokuserer på diktsjangeren, der elevene er blitt kjent med ulike dikt, samt diktets form og virkemidler og er blitt kjent med ulike typer dikt, samtalt om diktets form og virkemidler (Aslam et al, 2021b, s. 146)



Oppgaveeksempel 9 - Dypdykkoppgave 14.641 (Aslam et al., 2021a, s. 157)

Som et avsluttende arbeid til hovedkapitlets kapitelloppgaver skal elevene gjennom en dypdykkoppgave omarbeide et dikt de liker, til en sang eller rap. Arbeidsmetodene jeg ser for meg blir brukt i denne oppgaven inkluderer *vurdering, planlegging, kreativ skrivning og tilpasning*. Siden Bjerke & Skjelbreid (2021, s. 38) peker på at arbeid med musikk bør forstås gjennom et utvidet tekstbegrep som forener lyd og ord til en sammenhengende helhet, og er særlig relevant i sjangrer som rap, ettersom tekst og musikk ikke kan skilles fra hverandre slik at man ikke mister den kontekstuelle forståelsen. På bakgrunn av dette tolker jeg også at *musikkskapning* vil være en relevant arbeidsmetode i arbeidet.

Elevene må først vurdere hvilke dikt som kan egne seg for å omdannes til en sang eller rap. I planleggingsfasen må strukturen for sangen eller rappen utformes ved å bestemme rytme, rim og flyt. Tilpasningsprosessen innebærer en justering av diktets form og innhold slik at det passer til den nye musikalske utformingen. Dette kan omfatte å endre på ordlyden og legge til elementer som gjentakelser eller refrenger. Det kreative skrivearbeidet tolker jeg som sentral i prosessen, ettersom elevene må vurdere hvordan de kan formidle diktets budskap innenfor rammen av en sang eller rap. Musikkskapningen vil også spille en nøkkelrolle, ettersom elevene må komponere rytmer som passer til det bearbejdede diktet.



Oppgaveeksempel 10 - Utvidelse av oppgave 14.641 i lærerveiledningen (Aslam et al., 2021b, s. 157)

I tillegg til den kreative skrive- og musikkskapningsprosessen i elevboken, åpner lærerveiledningen opp for en videre utvidelse av oppgaven. Det foreslås at elevoppgaven kan gjøres gjennom arbeidsmetoden *samarbeid*, der de også sammen kan finne og inkludere passende bilder i en digital presentasjon, som deretter skal vises i bakgrunnen under fremføringen av deres sang eller rap. *Multimodal skaping* blir relevant her, ettersom oppgaven involverer flere modaliteter som bilder for å skape en sammensatt uttrykksform.

Materialinnhenting og det å *skape illustrasjoner* blir også en del av prosessen, ettersom jeg tolker at elevene har friheten til å bestemme

hvilke «passende bilder» de vil bruke, enten det er bilder fra internett, egne fotografier, eller nyproduserte bilder/illustrasjoner som stemmer overens med innholdet i deres musikalske fremføring. *Presentasjonen* av denne sammensatte teksten blir derfor ikke kun å fokusere på det musikalske og tekstlige innholdet, men også hvordan visuelle elementer kan forsterke fremføringen. Eksemplet fra elevboken og lærerveiledningen viser hvordan arbeid med verbalspråklige tekster kan utvides til å inkludere skapende aktiviteter som går utover ren tekstforståelse, til å inkludere estetiske uttrykksformer, noe som understreker lysegrå kode i analysen

4.1.4 Fargekode gul: Estetisk arbeid basert på lærerens tolkningsvalg

Gul kode i min analyse peker på oppgaver fra elevboken eller lærerveiledningen som implisitt kan inkludere estetiske elementer, avhengig av lærerens kreative tilrettelegging og gjennomføring. Denne koden understreker lærerens rolle i å berike oppgavene med estetiske uttrykksformer, som oppmuntrer elevene til skapende aktiviteter og stimulerer sansene. Det er betydningsfullt å understreke at denne koden baserer seg på mine tolkninger om hvordan lærere kan utvide oppgavens estetiske og kreative innhold.

I analysen etter oppgavene i Skriveskolen i kapittel 5, der elevene har utført en kreativ skriveprosess ved å forestille seg som journalister og lage et intervju (Aslam et al, 2020a, s. 114–115), har jeg tildelt ulike fargekoder på forslagene til videre arbeid med tekstene, basert på muligheten for estetisk utfoldelse og lærerens rolle i å videreutvikle oppgavene.

TIPS TIL VIDERE ARBEID

- Send intervjuet til lokalavisen, Framtida Junior eller Norsk Barneblad.
- Lag en klasseavis eller skoleavis, og trykk intervjuene der.
- Publisert intervjuene på skolens hjemmeside.
- Heng intervjuene opp i klasserommet eller et annet sted på skolen.

Oppgaveeksempel 11 - Tips til videre arbeid 5.204 (Aslam et al., 2020a, s. 115)

For de oppgavene som omhandler å sende intervjuet til en lokalavis eller barneblad, henge opp intervjuene i klasserommet eller andre steder på skolen, og publisere intervjuene på skolens hjemmeside, har jeg valgt å kode disse rødt. Bruken av verbene «å sende», «å henge opp» og «å publisere» tolker jeg som aktiviteter som hovedsakelig retter seg mot å dele det skriftlige arbeidet med et publikum, uten konkrete forslag til ytterligere kreativ bearbeiding. Disse aktivitetene mener jeg legger vekt på arbeidsmetoden *presentere*, ettersom elevene skal vise det skriftlige innholdet slik det er, og gir lite rom for estetisk utfoldelse utover det originale skrivearbeidet.

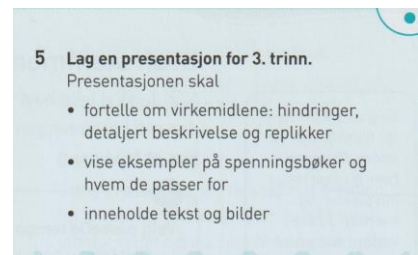
Å lage en klasse- eller skoleavis, som er kodet gul i min analyse, skiller seg ut med sitt fokus på den skapende prosessen, implisert gjennom verbet «å lage» - som jeg ser i sammenheng

med det å skape. Å utarbeide en klasse- eller skoleavis kan legge opp til kreativ utfoldelse gjennom design av layout, valg av bilder eller illustrasjoner, og sammenstillingen av intervjuene med annet innhold. Selv om hovedmålet fortsatt er presentasjon, åpner oppgaven for muligheten til å utforske multimodale uttrykksformer. Dette kan inkludere arbeidsmetoder som *multimodal skaping* og *skape illustrasjoner*, avhengig av hvordan læreren lar elevene utforme avisen. Lærerveiledningen tilbyr ikke ytterligere utvidelser eller detaljer for disse oppgavene, og som understreker lærerens avgjørende rolle i å tolke og videreutvikle oppgavene for å inkludere estetiske uttrykksformer.

I oppgaven fra kapittel 11 med tematikken «skap spenning», der elevene har utforsket ulike virkemidler for å skape spenning i fortellinger, skal de lage – altså skape – en presentasjon for tredjeklassinger. Dette oppgaveeksemplet, som jeg har kodet gul i min analyse, involverer å formidle hva de har lært om hindringer, detaljerte beskrivelser, og replikker som spenningsvirkemidler, og å vise eksempler på spenningsbøker som passer for yngre elever, inkludert både tekst og bilder.

De nødvendige arbeidsmetodene i denne oppgaven som jeg tolker elevene må bruke i dette arbeidet omfatter *vurdering*, *skrivning*, *planlegging*, og *presentere*. Elevene må vurdere hvilke virkemidler og bøker som er mest passende og engasjerende for tredjeklassinger, der skriveprosessen vil innebære å tilpasse innholdet slik at det blir forståelig. Planleggingen av presentasjonen vil kreve en gjennomtenkt løsning for å sikre at innholdet er logisk strukturert.

Fra lærerveiledningen kommer det fram at det er viktig at elevene er mottakerebevisste. Dette understreker betydningen av arbeidsmetoden *tilpasning*, fordi elevene må tilpasse presentasjonen for at innholdet skal bli forstått av et yngre publikum. Muligheten for *multimodal skaping* er tydelig i oppgaven, gitt kravet om å inkludere både tekst og bilder, her vil arbeidsmetodene *materialinnhenting* eller *skape illustrasjoner* bli relevant hvis elevene skal finne passende bilder for å illustrere sine poeng. Det kan også være en



Oppgaveeksempel 12 - Oppgave fra inn i tema 11.493 (Aslam et al., 2021a, s. 75)

Kommentarer til oppgavene

Oppgave 4: Oppgaven kan utvides ved at elevene også skal skrive replikker eller detaljerte beskrivelser til situasjonen de velger.

Oppgave 5: Her skal elevene forberede en presentasjon for et yngre publikum, og det er viktig at de er mottakerbevisste. De må bruke eksempler som passer for aldersgruppa, og de må forklare uten å bruke for vanskelige ord.

Oppgaveeksempel 13 - Utvidelse av oppgave 11.493 i lærerveiledningen (Aslam et al., 2021b, s. 75)

mulighet for å inkludere *musikkskapning*, spesielt hvis læreren velger å utvide oppgaven for å omfatte lydelementer som kan bidra til å øke forståelsen hos tredjeklassingene.

Disse eksemplene illustrerer mine tolkninger om at lærerens tilrettelegging kan legge til rette for estetiske og skapende aktiviteter, som bygger videre på det elevene allerede har lært. Gjennom lærerens veiledning kan oppgavene utvides, til å inkludere en dypere estetisk utforskning, som går utover det som er beskrevet i elevboken.

4.1.5 Fargekode rosa: Estetisk arbeid gjennom verbalspråket

Den rosa fargekoden i analysen er tildelt oppgaver som fremmer elevers originale og kreative uttrykk gjennom verbalspråklige former. Disse aktivitetene har en estetisk og kreativ dimensjon, men er fortrinnsvis begrenset til det verbalspråklige, og strekker seg ikke til estetiske uttrykksformer som omfatter multimodale, visuelle og/eller kroppslige elementer. Dette kan sees i sammenheng med norskfagets estetiske dimensjon. På den ene siden handler det om å engasjere elevenes sanser gjennom litteratur og fagstoff, som vekker sanseinntrykk og følelser ved å lese, lytte og se. På den andre siden tilbyr faget rom for aktiv og skapende deltakelse, fordi elevene blir oppfordret til å bruke sin fantasi og kreative evner i læringsprosesser som berører både følelser og sanser. Lærere kan fremme denne kreative utfoldelsen legge til rette for at elevene tar egne valg og skaper egne tekster, enten det er i skjønnlitterær eller sakspregede former, noe som aktivt vil stimulere deres kreative sider (Bjerke & Skjelbreid, 2021, s. 37).

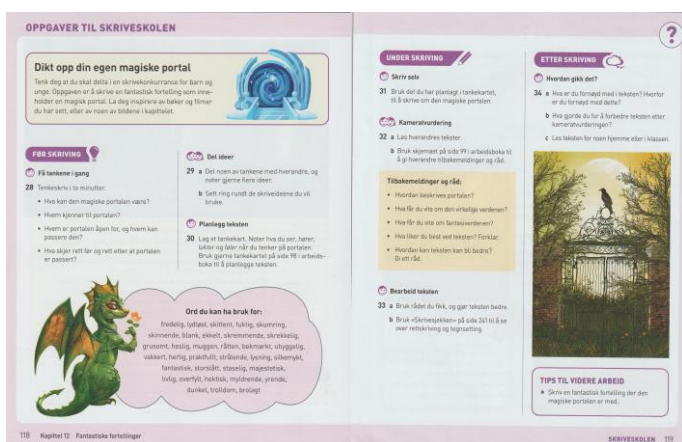
Gjennomgående i analysen viser det seg at en betydelig del av det eksplisitte fokuset på estetisk arbeid tilhører denne kategorien. Selv om disse aktivitetene ikke er hovedfokuset for denne masteroppgaven, mener jeg det er vesentlig å belyse dem for å vise til spekteret av estetiske og kreative tilnærminger som læreverket kan tilby. Ved å inkludere disse ønsker jeg å anerkjenne deres betydning i det større bilde av estetisk undervisning, da de spiller en rolle i å fremme elevers kreative tenkning og uttrykksevne gjennom ord og tekst.

Et eksempel på en oppgave som har fått fargekoden rosa er kapitteloppslaget til kapittel 4, hvor elevene møter et samtalebilde og en føraktivitet. Elevene oppfordres til å velge en situasjon fra bildet og skape en innledning som fanger leserens interesse, med utgangspunkt i replikken «- Endelig!». Denne oppgaven legger opp til arbeidsmetoder som



Oppgaveeksempel 14 -
Kapittelstart
samtalebilde 4.107
(Aslam et al., 2020a, s. 73)

vurdering for å velge en passende situasjon og bildeforståelse for å tolke bildet og konteksten. Gitt informasjonen i lærerveiledningen om at kapittelopplagene generelt skal legge vekt på muntlige ferdigheter (Aslam et al., 2020b, s, IV), ble jeg usikker om denne spesifikke oppgaven skal utføres muntlig eller skriftlig. Min tolkning, basert på at elevene skal «dikt en innledning», er at den kan tilrettelegges for både muntlig og skriftlig utførelse, avhengig av lærerens vurderinger og målsetninger for aktiviteten. På grunnlag av dette har jeg valgt og inkludert kreativ skrijving og muntlig samtale som mulige arbeidsmetoder i analysen, ettersom de kan bidra til å utvikle elevers selvstendige tolkninger og kreativitet gjennom verbalspråklig aktivitet.



Oppgaveeksempel 15 - oppgaver i *Skriveskolen* 12.567–12.573 (Aslam et al., 2021a, s. 118–119)

Et eksempel jeg ønsker å fremheve fra analysen er hentet fra *Skriveskolens* oppgavesider i læreverket, dette fordi en betydelig andel av disse delkapitteloppgavene er kategorisert under fargekoden rosa. Dette spesifikke eksemplet er hentet fra kapittel 12, med tematikken «Skriv fantastisk», hvor elevene har utforsket og lært om fantasy-sjangeren. Som et videre arbeid innenfor tematikken,

veiledes elevene gjennom en helhetlig prosessskrijving, fra den første idégenereringen om en magisk portal til den ferdige teksten.

Første steg er en tenkeskrivingsøkt for å reflektere over ulike aspekter ved portalen – hva den kan være, hvem som kjenner til den, hvem den er åpen for, og hva som skjer før og etter at den er passert. Deretter følger en fase for å dele ideer og tanker, der elevene vurderer hvilke ideer de skal gå videre med. Planleggingsfasen innebærer å lage et tankekart for å visualisere og strukturere ideene om portalen. Når elevene starter skriveingen om den magiske portalen, brukes arbeidsmetoden kreativ skrijving som gir elevene friheten til å utforske og uttrykke deres visjoner gjennom tekst. Kameratvurdering og tekstbearbeiding er også sentrale deler av prosessen, fordi elevene skal lese hverandres tekster, gi tilbakemeldinger og råd, og deretter bruke tilbakemeldingen for å forbedre tekstene sine. Til slutt skal elevene reflektere over sin egen skriveprosess og det ferdige produktet, og dele tekstene sine med klassen eller annet publikum. Gjennom de ulike deloppgavene har jeg tolket at elevene må bruke ulike

arbeidsmetoder som reflektere, planlegge, visuell organisering, kreativ skrivning, deling, vurdere, tilpasse, begrunne og presentere.

Denne helhetlige tilnærmingen til skriveprosessen, som leder elevene gjennom stegene fra den første idéen til den ferdige teksten, har ført til at jeg har valgt å anvende én enkel fargekode for skriveskoleoppgavene i analysen, i dette tilfellet rosa. Selv om enkelte deler av prosessen kanskje ikke direkte fokuserer på kreativitet, ser jeg den helhetlige tilnærmingen til skriveprosessen som avgjørende i utviklingen av elevers skriveferdigheter gjennom ulike arbeidsmetoder. Dette understreker oppgavens rolle i å fremme originale og kreative uttrykksformer gjennom verbalspråket. Det er viktig å påpeke at selv om flertallet av skriveskoleoppgavene i analysen faller under rosa kode, finnes det noen få unntak basert på oppgavens spesifikke fokus og tilnærming. Disse unntakene er tildelt andre fargekoder for å reflektere min tolkning av deres karakteristikk innenfor estetisk arbeid.

4.1.6 Fargekode rød: Ikke-estetisk arbeid i læreverket

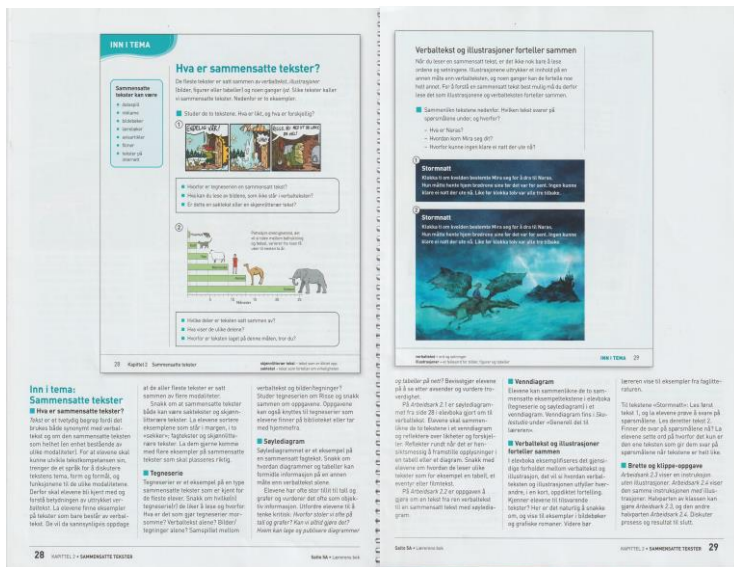
Rød fargekode i analysen representerer oppgaver som hovedsakelig fokuserer på tradisjonelle eller analytiske arbeidsmetoder, som for eksempel involverer tekstforståelse, informasjonsinnhenting, eller bruk av grammatiske regler, hvor det ikke er en utpreget estetisk dimensjon. Målet med disse oppgavene er ofte å utvikle og evaluere elevens kognitive ferdigheter og forståelse av kunnskap. Denne tilnærmingen til læring vektlegger som oftest individuelle prosesser der informasjon mottas, prosesseres og lagres i hjernen basert på tidligere erfaringer, for å «konstruerer» sin egen kunnskap gjennom egen aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 57).

Eksemplet er hentet fra det første delkapitlet *Inn i tema*, som er introduksjonskapitlet til tematikken i kapittel 2 i Salto 5A, der eleven skal arbeide med sammensatte tekster. Det første spørsmålet i denne oppgaven, hvor elevene blir bedt om å studere og sammenligne to sammensatte tekster, tolker jeg som et overordnet spørsmål for å etablere rammen for tematikken. Det overordnede spørsmålet er bredt og åpent, mens de seks påfølgende underspørsmålene synes å være laget for å gi ytterligere veiledning og støtte til elevenes forståelse av tekstene. Disse spørsmålene retter søkelyset på bestemte egenskaper ved hver tekst, slik som forskjellen mellom verbalteksten og illustrasjonene i tegneserien, og hva de ulike delene av søylediagrammet er satt sammen av. Til dette kreves analytiske ferdigheter, som innebærer en



Oppgaveeksempel 16 - Underveissoppgave inn i tema 2.17 (Aslam et al., 2020a, s. 28)

forståelse om hvordan tekst og illustrasjoner samspiller for å formidle informasjon og ideer. I tegneserien må eleven kunne forklare hva som sies direkte gjennom tekst, og hvordan illustrasjonene kan utvide teksten. Det samme gjelder når eleven skal tolke og sammenlikne søylediagrammet, her må de forstå hva søylene representerer, hvordan de er organisert og hva de viser. Arbeidsmetodene som jeg tolker elevene vil bruke underveis i denne arbeidsoppgaven, og som er *tekstforståelse, bildeforståelse, sammenlikne, tolke, vurdere og begrunne*.



Oppgaveeksempel 17 – Utvidelser til oppgave 2.17 i lærerveiledningen (Aslam et al., 2020b, s.28–29)

Lærerveiledningen har fire forslag som kan knyttes til oppgavene om sammensatte tekster i elevboka.

Den første er en *oppgaveutvidelse* som legger opp til en undersøkelse, der elevene skal finne eksempler på tekster som kun består av verbaltekster og sannsynligvis oppdage at mange tekster inkluderer en kombinasjon av ulike modaliteter, ikke bare ren tekst. Deretter skal lærer bevisstgjøre elevene om saktekster og skjønnlitterære tekster, som de videre skal

sortere og komme med flere eksempler som skal plasseres riktig. Arbeidsmetodene som er satt inn i analysen er *informasjonsinnhenting, muntlig samtale, sammenlikning* og *skriftlig organisering*. De to andre forslagene tolker jeg som *oppgavepresiseringer* og *tips* til lærer om hvordan man kan samtale om tegneserien og søylediagrammet, hvor elevene skal bli bevisstgjort om at tegneserie og søylediagrammer kun er to eksempler på sammensatte tekster. I tillegg er det noen eksempler på ulike spørsmål lærer kan spørre elevene om både når det gjelder sammensatte tekster, og hvordan de vurderer troverdighet og opplysninger i tall og diagrammer. Arbeidsmetodene for begge oppgavepresiseringene vil derfor være *muntlig samtale, reflektere, vurdere og begrunne*. I det siste forslaget, som også er en oppgaveutvidelse, skal elevene sammenligne eksempeltekstene i et venndiagram for å visualisere og strukturere likhetene og forskjellene mellom disse. Dette gir et visuelt og konkret hjelpemiddel til å formidle og vurdere de ulike aspektene med de sammensatte tekstene på en klar og organisert måte. I denne oppgaveutvidelsen brukes arbeidsmetodene *skrive, visuell organisering* og *sammenlikning*.

Gitt at både elevoppgavene og de tilknyttede forslagene i lærerveiledningen primært legger opp til tradisjonelle, analytiske og forståelsesbaserte læringsaktiviteter uten å bruke skapende aktiviteter med estetiske uttrykksformer, har jeg vurdert og kategorisere oppgavens helhet med fargekoden rød. Denne kategoriseringen illustrerer at oppgavens hovedformål er å fremme og vurdere kognitive ferdigheter som tekst- og bildeforståelse, samt analytiske overveielser, uten å bruke estetiske eller skapende egenskaper.

I det neste eksemplet fra læreverket er oppdraget å lage en digital presentasjon som enten fokuserer på eventyrsamlerne Asbjørnsen og Moe eller brødrene Grimm, eller på kunstnerne Theodor Kittelsen eller John Bauer. Elevene skal innhente informasjon fra nettbaserte kilder og deretter strukturere og presentere denne informasjonen for klassen. For å gjennomføre oppgaven kreves det en rekke arbeidsmetoder, inkludert *informasjonsinnhenting* for å samle nødvendig bakgrunnsinformasjon, *skrivning* for å utarbeide presentasjonens tekst, *vurdering* for å sikre informasjonens relevans og nøyaktighet, *presentasjon* for å dele informasjonen med andre, og *skriftlig organisering* for å sikre en logisk struktur i presentasjonen.

Selv om det å lage en digital presentasjon kan involvere visse kreative elementer, som utforming av presentasjonen og valg av bilder, er hovedvekten på de analytiske aspektene ved oppgaven. Dette omfatter prosessen med å finne, vurdere og formidle faktainformasjon på en klar og effektiv måte. Det analytiske fokuset forsterkes ytterligere av lærerveiledningen, som anbefaler å hjelpe elevene i å finne og vurdere kilder for informasjonsinnhenting (Aslam et al., 2021b, s. 36). På bakgrunn av dette tolker jeg at oppgavens hovedformål er å formidle faktainformasjon, basert på kritisk vurdering og sammensetning av kildematerialet, uten en klar forventning om kreativ eller estetisk utfoldelse utover presentasjonen. Derfor kodes denne oppgaven rød i analysen.

DYPDYKK

45 Lag en digital presentasjon med tekst og bilder.

a Velg om du vil skrive om:

- eventyrsamlerne Asbjørnsen og Moe eller brødrene Grimm
- eventyrkunstneren Theodor Kittelsen eller John Bauer

b Finn informasjon i en nettkilde, og noter nøkkelord.

TIPS

Bruk Saitos kilde sjekk til å vurdere kilden (se side 148 i Saito SA Elevbok).

c Presenter for hverandre i klassen. Lag gjerne manuskort med nøkkelord.



John Bauer (1882–1918): «En underskjønn liten abe»

Oppgaveeksempel 18 - Dypdykkoppgave 9.42 1 (Aslam et al, 2021a, s. 36)

5 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte de ulike teoriene, forskningsspørsmålene og funnene fra læreverksanalysen for å besvare oppgavens problemstilling. Den teoretiske forankringen som er hentet fra pedagogisk og didaktisk forskning, belyser betydningen av estetiske uttrykksformer og kreativitet i skolen. Jeg vil drøfte hvordan estetiske uttrykksformer kan forstås i norskfaget, hvilken nytte slike aktiviteter kan ha for elevenes læring, samt hvordan leken kan knyttes til skapende og kreative aktiviteter med estetiske uttrykksformer. Til sist vil jeg vise til hvordan læreverket legger opp til arbeidsmetoder innen skapende og kreative aktiviteter gjennom kroppslige, multimodale og visuelle uttrykksmåter, samt hvordan lærerveiledningene kan støtte disse metodene i undervisningen, for å kunne gi en helhetlig forståelse av problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene i oppgavens avslutning.

5.1 Forståelse av norskfaget som estetisk fag

Mitt første forskningsspørsmål var: «Hvordan kan skapende aktiviteter gjennom bruk av estetiske uttrykksformer forstås i norskfaget?» Gjennom å utforske ulike teorier og en omfattende analyse av læreverket, har jeg funnet at det kan være utfordrende å svare på dette spørsmålet. Dette skyldes at det ser ut til å være delte oppfatninger om hva estetiske uttrykksformer i norskfaget faktisk innebærer, både fra internasjonalt og nasjonalt hold, til hvordan det iverksettes i praksis i lærebøkene.

Hvis man ser på de nasjonale og internasjonale anbefalingene, er det en klar oppfordring til å bruke estetiske uttrykksformer i alle fag, ikke bare i de praktisk-estetiske fagene. Disse anbefalingene er ment til å forberede elever på en fremtid som er i stadig utvikling, men som også er preget av uforutsigbarhet, der kreativitet og innovasjon blir sett på som nødvendige kompetanser. Ludvigsens-utvalget la også vekt på disse prinsippene i sin hovedrapport (NOU: 2015:8), som hadde en sentral rolle i utformingen av Fagfornyelsen. Her framhevet de betydningen av å kunne skape og utforske som kjernekompetanser, som ville være viktige for å støtte elevenes helhetlige utvikling – kognitivt, praktisk, sosialt og emosjonelt. Imidlertid mener jeg, etter å ha gjennomgått disse dokumentene, at implementeringen av disse aspektene i større grad ser ut til å være rettet mot de praktiske-estetiske fagene, ikke *alle* fag, noe som kan føre til en skjevfordeling av hvordan disse ferdighetene forventes å utvikles på tvers av fagområdene.

Til tross for norskfagets estetiske dimensjon, som jeg har vist til i kapittel 2.2.1, der det framgår at faget innehar et stort potensial for å engasjere elevene gjennom en rekke estetiske arbeidsmetoder som kan utforskes gjennom sanselige og kroppslige erfaringer, har Ludvigsen-utvalget valgt å kategorisere norskfaget som kun et språkfag, ikke som et estetisk fag (NOU 2015: 8, s. 12). Dette fokuset på språk og kommunikasjon, sammen med en vektlegging på grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og muntlig kommunikasjon, ser ut til å favorisere en snevrere oppfatning av literacy. Jeg stiller spørsmål ved hvorfor ikke det skapende og utforskende elementet, ifølge ulike nasjonale og internasjonale anbefalinger, er mer fremtredende i rapporten, også når det gjelder norskfaget. Er det slik at Ludvigsen-utvalget mener at slike tilnærminger hovedsakelig skal forbeholdes de tradisjonelle praktisk-estetiske fagene? Jeg vil her argumentere for at en slik snever tolkning potensielt kan innsnevre norskfaget til å omhandle kun kognitiv læring og konvensjonell tekstforståelse. Dette kan i verste fall bidra til å begrense fagets muligheter og resultere i at man overser den betydelige egenskapen norskfaget kan ha for å benytte arbeidsmetoder som inkluderer estetiske uttrykksformer som strekker seg forbi det verbalspråklige.

Når Fagfornyelsen har dedikert et helt kapittel i sitt verdigrunnlag til betydningen av skaperglede, engasjement og utforskertrang for elevens læring gjennom varierte læringsmetoder, inkludert arbeid med estetiske uttrykksformer i alle fag, er det overraskende at det eksplisitte fokuset på de estetiske aspektene synes å ha forsvunnet fra kompetansemålene etter 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 7; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7–8). Dette fenomenet, som jeg tidligere har belyst i kapittel 2.4.1, viser til endringer fra LK06 til Fagfornyelsen. Den tidligere læreplanen hadde spesifikke henvisninger til bruk av arbeidsmetoder som sang, musikk og drama, som var ment å støtte både muntlig og skriftlig kommunikasjon. Slike metoder gjenspeiles også i Utdanningsdirektoratets beskrivelser, hvor estetiske uttrykksformer kan omfatte aktiviteter som rollespill, tegning, filmproduksjon eller uttrykk gjennom lyd og bevegelse, som alle er tydelig rettet mot en tilnærming til kunnskapstilegnelse som inkluderer sansene og kroppen. Denne praksisen kan sees i lys med det utvidede tekstbegrepet, slik Skjelbreid og Bjørkvold (2021, s. 42) beskriver det, ved å inkludere en rekke tegnsystemer som går utover verbalspråket for å formidle tanker og ideer. I tillegg understreker det den utvidede forståelsen av literacy, som ikke bare omfatter grunnleggende lese- og skriveferdigheter, men også evnen til å skape og kommunisere på forskjellige og ofte multimodale måter.

Selv om den nye læreplanen i norskfaget fortsatt oppfordrer til en variert bruk av uttrykksformer, er spesifiseringen av hvilke arbeidsmetoder dette omfatter blitt mer åpen, noe som gir rom for bredere tolkning av kompetansemålene. Læreplanen fokuserer fortsatt på å utforske samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer, og på å lage sammensatte tekster, hvor også kjerneelementet «Språket som system og mulighet», oppfordrer til kreativ lek med språket og til å utvikle både grammatiske og estetiske språkferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Videre understreker læreplanen behovet for å legge til rette for elevenes kreativitet og fantasi i utviklingen av skriftlige og muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Likevel medfører metodefriheten at lærerne har nå fått et større ansvar for å bestemme omfanget og bruken av estetiske uttrykksformer i undervisningen. Dette ansvaret representerer både en mulighet og en utfordring: På den ene siden gir det lærerne friheten til å tilpasse undervisningen til de individuelle behovene og interessene til hver elev. På den andre siden kan det tenkes at denne økte friheten kan føre til variabilitet i bruken av estetiske uttrykksformer, avhengig av hver enkelt lærers kompetanse og interesse for disse områdene. Samtidig viser forskningsstudiene omtalt i kapittel 2.2 at lærere ofte planlegger undervisningen basert på oppgaver og veiledninger fra læreverkene, spesielt i grunnfagene. Dette innebærer at lærernes undervisningsmetoder ikke bare er påvirket av deres egne ferdigheter og interesser, men også av hvordan forfatterne av lærebøkene har tolket og forstått læreplanens intensjoner om kreative og skapende aktiviteter.

I analysen av læreverket viser det seg at selv om Fagfornyelsen legger vekt på skaperglede og utforskertrang, hvor estetiske uttrykksformer skal benyttes, er disse prinsippene i læreverket hovedsakelig begrenset til kreative verbalspråklige aktiviteter gjennomgående i elevbøkens delkapitler (se figur 5). Andre arbeidsmetoder som involverer kroppslige, visuelle og multimodale uttrykksformer, som dramatisering, skaping av illustrasjoner og musikalsk utfoldelse, er mindre fremtredende og plasseres ofte mot slutten av hvert hovedkapittel (se figur 5).

For eksempel hvis vi ser på delkapitlet skriveskolen (figur 5), der elevene skal jobbe med ulike tekster og temaer gjennom veiledet prosessorientert skriving, fokuseres det hovedsakelig på verbalspråklige uttrykk innen kreativ skriving. Av 13 oppgaver er 10 direkte rettet mot å utvikle kreative verbalspråklige uttrykksformer. Et eksempel på dette er oppgaven 12.567–12.573 (se eksempeloppgave 15, s. 54), der elevene skal dikte opp sin egen magiske portal.

Prosessen krever at elevene reflekterer over beskrivelsen av portalen og involverte karakterer, planlegger skrivingen gjennom et tankekart, og uttrykker sine ideer kreativt i tekstform. Til slutt presenteres den ferdige teksten, hvor både eleven og medelevene skal reflektere over og vurdere læringsprosessen. Selv om denne tilnærmingen stimulerer kreativt språkbruk og vektlegger individuell tolkning, formidling av ideer og bruk av forestillingsevne, mangler det arbeidsmetoder som involvere andre uttrykksformer enn det rent tekstlige.

Skriveskolens oppgaver og de resterende oppgavene i analysen, som er kategorisert under fargekoden rosa grunnet deres fokus på verbalspråklige uttrykk, inngår i den estetiske dimensjonen omtalt av Bjerke og Skjelbreid (2021, s. 37). Arbeidsmetodene i oppgavene har til hensikt og aktiverer elevenes følelser og sanser, samtidig om de ivaretar elevstemmen fordi elevene får frihet til å formulere sine egne ideer. Imidlertid, selv om oppgavene aktiverer estetiske elementer, bidrar de ikke nødvendigvis til å utvide elevenes forståelse av tekstbegrepet i norskfaget til å inkludere uttrykksformer som går utover det verbalspråklige, slik Skjelbreid og Bjørkvold påpeker (2021, s. 42).

Som nevnt i starten, synes det å være en uoverensstemmelse i hvordan bruk av estetiske uttrykksformer forstås i norskfaget. Estetiske uttrykk synes hovedsakelig forbeholdt for skaping og forståelse av tekster gjennom grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving. Dette kan føre tilbake til en snever forståelse av literacy. Bamford (2012, s. 13) påpekte at fokuset på grunnleggende ferdigheter har ledet til at ressurser omdirigeres bort fra estetiske fag. Er det mulig at lignende begrensninger også påvirker norskfaget, særlig gitt testene som vurderer elevens evner til å finne, tolke og forstå tekster (NOU:2014:7, s. 48)? Disse testene måler primært kognitive ferdigheter og overser andre aspekter av læring. Selv om læreplaner, politiske føringer, og læremiddelforfattere foreskriver bestemte undervisningsmetoder, avhenger det endelige utfallet av lærerens evne til å tolke og anvende disse i klasserommet. Lærerens kompetanse og kreativitet i bruk av arbeidsmetoder som omfatter et bredere spekter av estetiske uttrykksformer, er avgjørende for at elevene skal få rike, sanselige og kroppslige erfaringer gjennom språkets mange kreative former og medier (Bjerke og Skjelbreid 2021, s. 38; Smidt 2018, s. 91). På denne måten kan elevenes literacy utvikles og utvides fra å være et mål til å bli et middel, i tråd med Unescos (2024) fremtidsrettede definisjon av begrepet.

5.2 Læring i skapende og kreativ aktivitet gjennom estetiske uttrykksformer

Østern og Strømme (2014, s. 184–186) påpeker at skriftlige tekster ofte erkjennes som bevis på læring i skolen, mens andre multimodale uttrykksformer sjelden blir vektlagt som læring. Dette reiser spørsmålet om hvilken nytte skapende og kreativ aktivitet gjennom estetiske uttrykksformer vil ha å si for elevenes læring. Kan det være at læring, som ikke lett lar seg måle, ikke godtas som «ekte» læring?

I en deweysk kontekst ville et slikt spørsmål vært utenkelig. Selv om estetisk læring, som ofte omfatter sensoriske opplevelser og kreative uttrykksformer, er vanskelig å måle med tradisjonelle metoder og tester, betyr det ikke at den er mindre gyldig. Dewey argumenterte for at ekte læring involverer hele mennesket, følelser, kropp og intellekt, og er grunnlagt på aktiviteter som modellering, skaping, utforskning og eksperimentering. Dette reflekterer en prosess hvor læring ikke bare skjer gjennom kognitive metoder, men også gjennom praktiske og skapende aktiviteter (Imsen, 2020, s. 160; Dewey; 1916/2005). Perspektivene til Dewey bidrar dermed til å fremheve de mindre håndgripelige, men like fullt essensielle aspektene av læring, der reisen fra idé til ferdig verk utgjør en helhetlig læringsopplevelse

I min analyse av oppgavene fra læreverket, kategorisert med fargekoder for å signalisere bruk av flere sanser og uttrykksformer utover det verbalspråklige (se tabell 2), identifiserte jeg flere tilfeller av arbeidsmetoder som reflekterer Deweys pedagogiske filosofi. Det er viktig å merke at mange av oppgavene kombinerte ulike arbeidsmetoder. For eksempel involverer multimodal skaping, som forekom i 48 tilfeller, bruk av forskjellige uttrykksformer som tekst, bilder, lyd og video for å skape sammensatte tekster. Dramatisering, registrert i 38 tilfeller, bruker kroppsspråk og roller for å utforske forskjellige scenarioer og tematikk gjennom handling. Skaping av illustrasjoner, funnet i 31 tilfeller, består av å lage visuelle uttrykk gjennom tegning, fotografier og andre bildemedier for å uttrykke perspektiver eller forståelser av temaer. Musikkskapning, som er identifisert i 17 tilfeller, omfatter skapelse av musikk og lyduttrykk som samspiller med bilde og/eller tekst. For mer utdypende forklaringer om disse arbeidsmetodene, se tabell 1. Disse metodene illustrerer oppgaver som direkte legger til rette for estetiske arbeidsmetoder og de som kan tilpasses av læreren, avhengig av hvordan oppgavene i elevboka og lærerveiledningen tolkes og undervisningen organiseres.

Dypdykkoppgaven 14.641 (se eksempel 9, s. 50) er et godt eksempel på hvordan elever engasjeres i en læringsprosess som aktiverer både følelser, kropp og intellekt gjennom

skapende, utforskende og eksperimentelle aktiviteter. Elevene starter med en idéfase og arbeider seg frem til et ferdig produkt ved å transformere et dikt til en sang eller rap. Dette krever en forståelse av fagspesifikk literacy, herunder tekstens struktur og språklige virkemidler (Sønneland, 2024). Elevene må først vurdere hvilke dikt som er egnet for omdanning til sang eller rap, basert på tidligere arbeid. Her får de benyttet sin opparbeidede kunnskap om diktets kjennetegn og strukturelle trekk gjennom å remediere det til et nytt medium. Planleggingsfasen krever strategisk tenkning, altså de kognitive strukturene, for å bestemme sangens eller rappens struktur, rytme, rim og flyt. Elevene må også tilpasse tekstens innhold til den valgte musikalske formen, noe som involverer kreativ skrivning, komposisjon av rytmer, og bruk av stilistiske enheter som gjentakelser eller refrenger. Lærerveiledningen anbefaler videre at elevene skal framføre sin egenproduserte sang eller rap, noe som omfatter en digital presentasjon med bilder eller illustrasjoner og en fysisk presentasjon som bruker elevenes stemmer og kroppsspråk for å forsterke meningen i deres kreative.

Denne læringsprosessen reflekterer prinsippene fra Dewey, Vygotsky og Freire om hvordan læring oppstår best. Dewey (1916/2005, s. 161–162) understreker at teori uten praktiske og meningsfulle aktiviteter som involverer både sanser og ferdigheter, kan begrense læringens effekt. I tråd med dette, fremhever Freire (1968/2003, s. 43) at kunnskap oppstår gjennom kreativ utforskning og nyoppfinnelser i møte med verden. Vygotsky (2004, s. 9) argumenterer for at uten kreativitet, som involverer å anvende tidligere erfaringer for å skape nye ideer og løsninger, ville ikke utviklingen gå fremover. Gjennom kombinatorisk kreativitet, der fantasi spiller en sentral rolle, vil elevenes evner gjennom kreativ utvikling være avgjørende for kulturell skapelse. I arbeidet med remedieringen fra dikt til sang eller rap, innebærer elevenes prosess mer enn bare tolkning og bearbeiding av originalteksten. De tilfører også egne perspektiver og uttrykk på nye og originale måter gjennom musikken og fremføringen, noe som reflekterer deres personlige og kollektive kulturelle forståelse.

Funnene i oppgaven min resonnerer også godt med dybdelæringsdefinisjonen til Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, s. 10–11). Arbeidsmetodene legger til rette for at elevene kan bruke tidligere kunnskap fra både kapitlets tema og norskfaget generelt, samt kunnskaper fra musikkfaget om rytmer og komposisjoner. Denne kunnskapen settes i sammenheng med hverdagslige erfaringer, som er preget av et mangfold av multimodale tekster. Gjennom praktisk dybdelæring kan elevene aktivt bygge på og utvide sine eksisterende kunnskaper gjennom kreative og praktiske aktiviteter. Samspillet mellom ny og gammel kunnskap kan

dermed resulterer i en dypere forståelse og mer omfattende utvikling av elevenes ferdigheter. Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen understreker dette, hvor læring driver utviklingen frem ved å utfordre og utvide det elevene kan gjøre selv og det de kan gjøre gjennom veiledning (Bråten, 2011, s. 34). Gjennom å legge opp undervisningen slik at elevene får benyttet seg av eksisterende kunnskap i praktiske oppgaver, legges det til rette for elevenes aktive involvering i sin egen læringsprosess, som igjen kan bidra til deres langsiktige utvikling og forståelse.

For at denne formen for dybdelæring skal være mulig, der kunnskapen ikke bare mottas, men skapes gjennom elevens egne prosesser, påpeker Tørnby og Stokke (2020, s. 380) betydningen av at læreren nøye velger oppgaver som lar elevene utforske teksten gjennom ulike sanser og uttrykk. De argumenterer for at læreren må våge å bruke tid på å utforske temaer i bredde, slik at elever kan nå en dypere forståelse. Dersom man ikke prioriterer dette, risikerer man at undervisningen forblir på et overfladisk nivå, ettersom fokuset primært er på memorering av fakta uten å knytte kunnskapen til bredere konseptuelle forståelser (NOU 2014:7, s. 35–36)

I dag er synet på tekst som sammenhengende ytringer skrevet på papir eller digitalt i endring. Verden som vi kjenner i dag er blitt multimodal, og elevene møter stadig tekst i ulike former. Multimodale tekster, som de vi finner i filmer, tegneserier, TikTok-videoer, teaterforestillinger, lærebøker, musikk og interaktive nettsider, er blitt den nye normalen. Dette bidrar til å utvide det tradisjonelle tekstbegrepet til å omfatte en rekke tegnsystemer som samarbeider om å skape meningsfulle budskap, slik Skjelbreid & Bjørkvold påpeker (2021, s. 42). Disse formatene kombinerer tekst med andre elementer som lyd, bilder og bevegelser for å formidle informasjon og uttrykke ideer på en måte som aktiverer flere sanser samtidig. Denne rike og komplekse formen for kommunikasjon og kunnskapsformidling er allerede kjent for elever gjennom populærkulturen. Så hvorfor ikke benytte denne formen for tekster i elevenes læringsprosesser? Ved å gi elevene mulighet til å ta egne valg og skape unike uttrykk, kan ifølge Østern og Strømme (2014, s. 184–186), «tegn på læring» bli synliggjort gjennom deres kreative prosesser. Når elever omdanner sin kunnskap og uttrykker informasjon på nye måter, blir læringen ikke bare synlig, den kan også bidra til en dypere læring og forståelse av de temaene de arbeider med.

Læring gjennom bevegelse og lek

Det virker som at det er et voksende ønske blant elever på mellomtrinnet og ungdomsskolen etter mer lekenhet i læringsprosessene i de ulike fagene, ifølge rapporten fra Kunnskapsdepartementet (2023). Dewey (Imsen, 2020, s. 161) ville uten tvil ha støttet disse synspunktene, ettersom han anså lek, kunstnerisk utfoldelse og utforskning som grunnleggende elementer for barnets utvikling. Han argumenterte for at skolen burde speile og aktivt engasjere seg i barnets naturlige nysgjerrighet og sosiale instinkter gjennom undervisningen. Opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) løfter også fram betydningen av lek i skolen som en nødvendig del for elevenes trivsel, utvikling, kreativitet og meningsfull læring.

Barns tilbøyelighet til å leke er en grunnleggende del av deres utvikling og læring. I hverdagen kan vanlige objekter som tepper og stoler transformeres til slott, og små tuer kan bli til majestetiske fjell. Dette er en erfaring mange av oss deler fra barndommen. Denne typen kreativitet og fantasi er en naturlig måte for barn å utforske og forstå verden rundt seg på. Som Dewey (1916/2005, s. 159) påpeker, blir kunnskap ikke magisk overført til hjernen; elever må få brukt sansene sine gjennom direkte og målrettet interaksjon i meningsfulle handlinger. Vygotsky (2004, s. 72–73) fremhever dramatisering som en verdifull form for kreativ og estetisk uttrykkelse blant barn gir dem muligheten til å uttrykke seg på måter som er både lekne og lærerike, noe som skaper en direkte og aktiv forbindelse til barnets egne erfaringer og følelser.

I min analyse, innenfor fargekategoriene grønn, gul, lyseblå eller lysegrå, er det 38 tilfeller hvor oppgavene legger opp til at elevene skal bruke kroppen som en estetisk uttrykksform gjennom arbeidsmetoden dramatisering. Selv om oppgavene er utformet for å la elevene utforske og uttrykke sine tanker og meninger basert på det de har lært om ulike temaer, er de ikke ment å aktivisere elevene i spontane dramaøvelser uten klart definerte mål. For eksempel i oppgavene 6.252 og 11.533, som er listet under funnkapitlet i den grønne kategorien (s.44–46), er målet med dramatiseringen å styrke elevenes forståelse og tolkning av temaene gjennom målrettede aktiviteter. I dette arbeidet kreves det en tilnærming som kombinerer kognitive og kreative ferdigheter i sosialt samspill, der elevene får mulighet å tilegne seg erfaringer og beskrivelser fra andre (Vygotsky, 2004, s. 17). Elevene starter med å lese en tekst for deretter å engasjere seg i en refleksjons- og tolkningsprosess hvor de tolker meningen i teksten gjennom sin forståelse av tematikken. Dette forarbeidet innebærer både individuelt arbeid og samarbeid, der elevene planlegger hvordan de skal formidle sine tolkninger gjennom kreativt skriftlig arbeid. I tillegg må elevene ta beslutninger om hvilke

visuelle og auditive elementer de skal bruke for å forsterke framføringen. Elevene vil dermed få frihet til å selv bestemme hvordan de skal utforme egne perspektiver og løsninger gjennom en slik form for multimodal skapelse, slik Bjerke og Skjelbreid (2012, s. 38) påpeker. Til slutt skal elevene bruke dramatisering som et middel for å illustrere sin forståelse av teksten eller temaet, noe som gir dem mulighet til å uttrykke seg gjennom både tale og handling i en kreativ fremføring.

Gjennom denne estetiske prosessen, fra idé og planlegging til iscenesettelsen av rollespillet, der kroppen brukes som et estetisk uttrykksmiddel, vil elevene kunne aktivere sine praktiske, følelsesmessige, og kognitive sider, som ifølge Dewey (1934/1980 s. 56-57), vil være umulig å isolere fra hverandre. Elevene vil ikke bare anvende grunnleggende ferdigheter som skriving, muntlighet og lesing, men også involvere sanser og følelser Dette innebærer at de ikke bare må forstå og tolke skrevne ord, men også lære hvordan man kan skape og uttrykke sin mening og forståelse gjennom ulike språklige handlinger (Smidt, 2018, s. 91; Blikstad-Balas, 2023, s. 17). Videre vil flere av aspektene i elevens skapelses- og læringsprosess kunne sees i sammenheng med UNESCO (2024) prinsipper i sin definisjon av literacy. Samtidig kan man også se Smidts (2018, s. 14) forståelse av den symbiotiske dannelsesprosessen tre fram i arbeidet, som inkluderer kommunikasjon, kulturforståelse og identitetsutvikling. I denne dialogiske konteksten må elevene kommunisere med hverandre, ta hensyn til hverandres meninger og kulturelle bakgrunner, samt utforske egne og andres identiteter. Dette oppnås ved å skape egne stemmer som reflekterer deres individuelle og kollektive erfaringer, noe som kan bidra til en dypere forståelse av seg selv, sine medelever, og teksten de arbeider med.

5.3 Læreverkets bidrag til elevenes læring i skapende og kreativ aktivitet gjennom estetiske uttrykksformer

Gjennom de tre første delkapitlene i drøftingskapitlet har jeg utforsket hvordan skapende og kreative arbeidsmetoder gjennom estetiske uttrykksformer kan støtte ulike aspekter ved elevenes læring. Med dette grunnlaget på plass, vil jeg nå rette fokuset på det siste forskningsspørsmålet: Hvilke arbeidsmetoder i elevoppgavene fra læreverket *Salto* for 5. trinn legger opp til skapende aktiviteter gjennom estetiske uttrykksformer, og hvordan støtter lærerveiledningene bruken av slike metoder?

I analysen gjennomgikk jeg elevoppgavene som var å finne i kapittel 1-14 i elevbøkene *Salto 5A* (Aslam et al, 2020a) og *Salto 5B* (Aslam et al, 2021a), og de tilhørende utvidelsene og tipsene i lærerveiledningen (Aslam et al. 2020b; Aslam et al, 2021b). Oppgavene ble deretter

kategorisert med fargekoder etter hvilket læringssyn arbeidsmetodene hadde (se tabell 1 og 2) Oppgaver som la opp til arbeidsmetoder innen visuelle, kroppslige og multimodale uttrykksformer, innen multimodal skaping, dramatisering, skaping av illustrasjoner og musikkskaping, ble systematisk kategorisert med fargekodene grønn, lysegrå, gul og lyseblå. Dette ble gjort for å tydelig indikere hvor i læreverket disse metodene kunne finnes, og for å fremheve at de støtter det helhetlige læringssynet til Dewey (1934/1980 s. 56–57) som kombinerer sanselige, kroppslige, følelsesmessige og kognitive elementer.

Som resultatene fra denne kategoriseringen viser, plasseres de fleste elevoppgavene som involverer skapende og kreative arbeidsmetoder med estetiske uttrykksformer typisk mot slutten av hvert hovedkapittel eller tema. Av de 47 oppgavene som ble kodet grønn, var 33 av dem plassert i form av dypdykksoppgaver eller som avsluttende kapitteloppgaver. Denne strukturerte tilnærmingen tyder på at læreverksforfatterne først ønsker at elevene skal introduseres til temaer på en mer tradisjonell måte, før elevene skal aktiviseres i mer åpne og skapende aktiviteter som skal bidra til å utvide deres forståelse og ferdigheter. Dette tyder på en bevisst bruk av den praktiske dybdelæringen, slik som Tørnby og Stokkes (2020, s.379) praktiserer dybdelæring, ettersom det legges til rette for å la elevene fordype seg i og utforske ulike temaer gjennom kreative og multimodale uttrykksformer.

I Skriveskolens 13 kapitler som omhandler deloppgaver for å veilede elevene gjennom en prosess fra idéfase til ferdig verk, er det kun to som har blitt tildelt fargekoden grønn. Disse to oppgavene skiller seg ut ved at de ikke bare fokuserer på kreativt skrivearbeid, men også inkluderer andre estetiske og multimodale uttrykksformer. Samtidig er det også verdt å merke seg at ti av kapitlene i Skriveskolen er kodet med rosa, for å indikere at de legger til rette for estetiske aspekter som Bjerke & Skjelbreid (2021, s. 37) fremhever som betydningsfulle for norskfagets estetiske dimensjon. Disse oppgavene legger hovedvekten på å la elevene bruke fantasi og kreativitet i skapingen av skjønnlitterære eller sakspregede tekster, og gir dem frihet til å ta egne valg innenfor visse rammer i skriveprosessen. Imidlertid, når man ser på forslagene for videre arbeid med disse tekstene, finnes det 19 forslag som direkte eller indirekte oppfordrer til videre utforskning av tekstene gjennom kroppslige, visuelle og/eller multimodale skapende aktiviteter. Selv om disse forslagene til videre arbeid representerer muligheter for utforskning av tekst gjennom kroppslige, visuelle, og multimodale skapende aktiviteter, reises det et viktig spørsmål: Hvor ofte benyttes faktisk disse mulighetene i klasserommet? For at elevene skal kunne dra nytte av disse tipsene, kreves det at læreren ikke

bare tolker og identifiserer relevante oppgaver, men også at det avsettes tilstrekkelig tid til dette arbeidet.

Lærerveiledningen gir flere muligheter for skapende og kreativt arbeid med et estetisk fokus, som inkluderer kroppslige, multimodale og visuelle skapelser. For eksempel er ni oppgaver markert med lysegrå kode for å indikere en estetisk dimensjon, mens lyseblå kode for å markere at oppgaver, som ville blitt kategorisert som røde eller rosa, har utvidelser som understøtter Deweys aktivitetspedagogikk gjennom «learning by doing» (Imsen, 2020, s.160). Ifølge tabellen for lyseblå kode finnes disse skapende oppgavene ikke bare i kapitlenes avslutninger, men også i noen av kapitlenes innledende faser. Spesielt er det underveisoppgavene til "Inn i tema"-kapitlet som utmerker seg. Ta for eksempeloppgave nr. 7 (s. 48), hvor fokuset i elevoppgaven ligger mer mot det kognitive aspektet av læring. Her skal elevene forklare hvorfor bilde og bildeteksten i en vitsetegning utgjør en sammensatt tekst. Selv om oppgaven i utgangspunktet krever at elevene må hente fram de innlærte kunnskapene de har fra tidligere, leder den mest til en samtale om sammensatte tekster.

Derimot tilfører oppgaveutvidelsen i lærerveiledningen en estetisk dimensjon. Her skal elevene skape egne vitsetegninger som kombinerer verbale og visuelle elementer. Dette gir dem frihet til å leke med ord og humor, fordi oppgaven går utover det å kun forstå kognitivt hvorfor det er en sammensatt tekste gjennom å legge til rette for at elevene får tilegnet denne forståelsen gjennom å selv skape slike tekster. Som jeg tidligere har påpekt, er den estetiske dimensjonen ikke direkte synlig i elevoppgavene, men finnes hovedsakelig i de utvidede mulighetene som lærerveiledningen tilbyr. Dette betyr at det i stor grad er opp til læreren å benytte seg slike skapende og kreative arbeidsmåter i undervisningen. Valget om å bruke disse bruke tilnærmingene avhenger derfor ofte av lærerens interesse og kompetanse innen estetiske uttrykksformer som strekker seg utover det rent verbalspråklige, og som omfatter kroppslige og multimodale elementer, inkludert visuelle og musikalske komponenter i samspill med verbale uttrykk.

Som tabellen i kapittel 4.1 viser læreverket i større grad å legge vekt på skapende aktiviteter som innebærer vektlegger den første dimensjonen av norskfagets estetiske aspekt som innebærer å aktivere elevenes sanser gjennom litteratur og fagstoff, som vekker sanseinntrykk og følelser ved å lese, lytte og se, eller den andre dimensjonene som handler om å skape kreative tekster (Bjerke & Skjelbreid, 2021, s. 37). Av de 91 oppgavene som ble fargekodet rosa, som indikerer at arbeidsmetodene støtter elevenes individuelle tolkning og utvikling av

forestillingsevne primært gjennom verbalspråklige former, involverte 65 av disse oppgavene kreativ skriving. Dette er i tillegg til oppgaver fargekodet i grønt, gult, lyseblått og lysegrått, hvor også mange fremmet kreativt skrivearbeid i prosessen fra idé til ferdig uttrykk. Denne vektleggingen av estetiske uttrykk i skriftlig form samsvarer med Nydahls (2019, s. 93) funn fra andre læreverk for mellomtrinnet, der den skriftlige framstillingen dominerte som uttrykksform.

Arbeidsmetodene som er mest fremtredende i læreverket, med 441 av totalt 623 elevoppgaver, er kategorisert under den røde fargekoden. Denne kategorien fokuserer på elevenes kognitive ferdigheter og inkluderer oppgaver rettet mot tradisjonelle arbeidsmetoder. Disse metodene inkluderer blant annet, aktiviteter som tekstforståelse, innhenting av informasjon fra ulike kilder eller bruk av grammatiske regler. Hovedmålet med disse oppgavene er å utvikle og evaluere elevenes kognitive ferdigheter samt deres forståelse av kunnskap. Disse oppgavene legger vekt på den målbare kunnskapen, hvor for eksempel elevene viser sin kompetanse gjennom å reprodusere andres tekster, eller bruke informasjon lagret i hukommelsen fra tidligere arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 57). Denne tilnærmingen er med på å sikre at elevene utvikler sine ferdigheter som vil være viktig i skolesammenheng, men likevel undrer jeg meg om hvorvidt denne vektleggingen tilbyr tilstrekkelig rom for elevenes praktiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter i norskfaget som vil, ifølge Ludvigsen utvalget (NOU:2014:7, s. 38–39), fremme kreativitet, innovasjon, nysgjerrighet, initiativ og nyskapning.

Ross (i Sæbø, 1998, s. 214) framhever impulsen som drivkraften bak ønsket og lysten til å uttrykke seg gjennom skapende og kreative aktiviteter, der han poengterer at lek, fantasi og praktisk kunnskap er essensielle aspekter for å fremme estetisk og skapende utvikling hos elever. Men hvis det er som Sæbø (1998, s. 214) antyder, at skolens lærestoff fungerer som en impuls eller et utgangspunkt for kreativ utfoldelse, så kan det, basert på funnene fra læreverket, tenkes at mye av den ikke-målbare læringen, som inkluderer kreativitet, nysgjerrighet, fantasi, og til dels også danningsaspektet, risikerer å gå tapt. For å ivareta de ulike forutsetningene for læring, mener Ross (i Sæbø, 1998 s. 213) at det trenges en tilstrekkelig utdannet og utrustet nøkkelperson, nemlig læreren, som kan legge til rette for at elevene får aktivisert seg gjennom en rekke med estetiske og kreative arbeidsmetoder.

6 Avslutning

Utdanningspolitikken og Fagfornyelsen vektlegger verdien av estetiske læringsprosesser og metoder som en del av elevenes dybdelæring, og for å støtte elevenes kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle læring gjennom skapende og kreative aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2014:7; NOU 2015:8). Dette læringssynet kommer også til uttrykk i kompetansemålene for norskfaget for 2. og 4. trinn, hvor det er forventet at elevene skal «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.5–6). Imidlertid er det en merkbart endring i kompetansemålene etter 7. trinn, der de estetiske aspektene tilsynelatende forsvinner fra ordlyden (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Denne endringen, kombinert med mine observasjoner i klasserom på mellomtrinnet der læreverkene virket å dominere undervisningen og elevene ofte opplevde norskfaget som kjedelig fordi de «bare skrev og svarte på spørsmål», ledet meg til å stille spørsmål om oppgavene i disse verkene faktisk legger opp til arbeidsmetoder som fremmer skapende og kreativ aktivitet gjennom estetiske uttrykksformer, utover det rent verbalspråklige.

På bakgrunn av dette har min oppgave fokusert på å utforske og analysere bruk av estetiske uttrykksformer i læreverket Salto for 5. trinn, med særlig vekt på arbeidsmetoder som fremmer estetisk og kreativ utfoldelse gjennom visuelle, kroppslige og multimodale former. Gjennom litteraturstudier og en detaljert analyse av læreverket har jeg adressert problemstillingen «På hvilke måter legger arbeidsmetodene i læreverket Salto for 5. trinn opp til skapende aktivitet og kreativt arbeid gjennom bruk av estetiske uttrykksformer, og hvordan kan dette bidra til elevenes læring?», hvor de tilhørende forskningsspørsmålene belyst hvordan skapende aktiviteter gjennom estetiske uttrykksformer forstås i norskfaget, hvilken nytte slike aktiviteter har for elevens læring, og hvordan leken kan knyttes til skapende og kreative aktiviteter med estetiske uttrykksformene.

Funnene fra analysen viser at selv om læreverket Salto gir rom for skapende arbeid gjennom estetiske uttrykksformer, er disse mulighetene oftest rettet mot kreativt arbeid gjennom skriftlig formidling av tekst. Disse funnene samsvarer med Nydahls (2019) analyse av to andre læreverk, som også viste en dominans av estetiske uttrykksformer gjennom skriftlig framstilling. Mine funn fra analysen viser at arbeidsmetoder som direkte legger opp til at elevene kan bruke estetiske uttrykksformer utover dette, og som engasjerer flere sanser og gir rom for varierte uttrykk gjennom visuelle, kroppslige og multimodale former, ofte er plassert

mot slutten av kapitlene i elevbøkene, som tips til videre arbeid i forbindelse med kreative skriveoppgaver eller som oppgaveutvidelser i lærerveiledningen. Dette indikerer at mens det eksisterer muligheter for å integrere estetiske og skapende elementer i undervisningen, krever det en bevisst innsats fra lærerens side for å utnytte disse fullt ut. Dermed står lærerens rolle og kompetanse sentralt i realiseringen av disse pedagogiske tilnærmingene. Nydahls funn om underutnyttelse av estetiske metoder (2019, s. 91) støtter også dette. Ettersom Nydahls (2019) undersøkelse var basert på lærebøker utgitt før Fagfornyelsen ble implementert, og min forskning fokuserer på et læreverk som er revidert fra tiden etter dette, kan jeg ikke direkte konkludere at de læreverkene Nydahl analyserte har en økt vektlegging av arbeidsmetoder i tråd med Fagfornyelsen. Ytterligere forskning er derfor nødvendig for å fastslå om Fagfornyelsens intensjoner om økt bruk av estetiske uttrykksformer faktisk materialiserer seg i innholdet til andre læreverk enn Salto for 5. trinn.

Min analyse peker på at det spesifikke læreverket jeg har analysert muligens ikke vektlegger estetiske arbeidsmetoder tilstrekkelig. Til tross for at Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger stor vekt på en helhetlig og variert bruk av læringsmetoder og spesifikt oppfordrer til inkludering av estetiske og kreative prosesser i undervisningen, tyder funnene på en mulig diskrepans mellom læreplanens intensjoner og læreverkforfatterens tolkninger av disse. På den ene siden kan det tenkes at læreverket jeg har undersøkt fortsatt har beholdt noe av strukturen og innholdet som er påvirket av tidligere læreplaner. På den andre siden har føringene i kompetansemålene for norskfaget endret seg blitt mindre tydelige på hvordan man skal jobbe med estetiske uttrykksmåter på mellomtrinnet. Uten eksplisitte retningslinjer fra læreplanen om hvordan estetiske uttrykksmåter skal integreres og vurderes, kan det stilles spørsmål ved om den kan oppstå usikkerhet blant lærere og læreverksforfattere om hvordan man best kan utnytte disse metodene. Dette kan tolkes som at ansvaret for å realisere disse pedagogiske målene i stor grad er overlatt til den enkelte lærer. Dette innebærer dermed en bevisst innsats for å benytte seg av arbeidsmetoder som involverer både det kroppslige, emosjonelle og kognitive i det daglige arbeidet, og ikke bare som sporadiske eller periferere aktiviteter.

Analysen av Salto i lys de ulike pedagogiske teoriene jeg har undersøkt avdekker et interessant paradoks. På den ene siden støtter Saltos innhold ideen om læring gjennom erfaring og sosial interaksjon, som fremhevet av Dewey (Imsen, 2020, s. 160; Dewey, 1916/2005, s. 157–161) og Vygotsky (i Bråten, 2011). Det er som sagt noen oppgaver som oppfordrer til skapende uttrykk, der elever får bruke alle sine sanser og ferdigheter, noe

som speiler Deweys vektlegging på aktiv utforskning og læring gjennom handling (Imsen, 2020, s.160). På den andre siden er imidlertid disse skapende aktivitetene ofte presentert som tillegg eller avsluttende oppgaver i kapitlene, noe som kan begrense deres potensial til å fremme en dypere og mer helhetlig læring. Gjennom forskningsspørsmålene har jeg belyst hvordan slike arbeidsmetoder kan legge til rette for å utforske og videreutvikle grunnleggende ferdigheter i skriftlig og muntlig kommunikasjon, samt lesing. Disse metodene åpner for en utvidet forståelse av literacy, hvor elevene kan utforske språkets mange muligheter og kommunisere over kulturelle grenser (UNESCO, 2024; Blikstad-Balas, 2023; Smidt, 2018). Videre tillater de elevene å utvikle sin identitet gjennom oppgaver som gir rom for å prøve ut, utforske og skape egne stemmer. Dette resonnerer med Smidts (2018 s. 14) perspektiv på danning, og understreker betydningen av å benytte seg av estetiske og skapende prosesser i norskfaget, noe som ikke bare kan berike elevenes læringsprosesser, men også støtte deres sosiale og kulturelle utvikling

Analysen av Salto og den påfølgende drøftingen understreker behovet for videre forskning på flere nøkkelområder. For det første ville det være nyttig å utforske læreres erfaringer og utfordringer med å benytte seg skapende og estetiske arbeidsmetoder i praksis på mellomtrinnet. Forståelse av disse faktorene kan utviklingen av støttestrukturer og ressurser som kan hjelpe lærere i å effektivt bruke disse tilnærmingene i undervisningen. For det andre, er det et behov for empirisk forskning som evaluerer effekten av skapende og estetiske aktiviteter på elevers læring, danning og personlig utvikling. Dette ville gi et sterkere evidensgrunnlag for å støtte bruken av disse metodene i undervisningspraksis. Til slutt, ville det være nyttig å utforske hvordan læreverk kan utformes og struktureres for å bedre støtte skapende og estetiske arbeidsmetoder. Dette kunne inkludere undersøkelser av hvordan disse metodene kan benyttes på tvers av ulike fagområder, og hvordan læreverk kan utformes for å fremme en helhetlig tilnærming til læring.

Selv om Fagfornyelsen fremhever viktigheten av å utforske og skape gjennom ulike uttrykksformer for å støtte dybdelæring og styrke elevenes selvtilit, identitet og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7), viser min analyse at uten klare veiledninger og praktiske eksempler på implementering, risikerer man at potensialet for estetiske uttrykksformer i norskfaget forblir underutnyttet. Dette gapet mellom politikk og praksis kan gå på bekostning av en mer helhetlig utdanning, som er avgjørende for å forberede elevene på fremtidens komplekse utfordringer. For å fremme kreativitet hos elever, må vi derfor starte med en helhetlig tilnærming som involverer alle nivåer i utdanningssystemet. Det er essensielt

at læreplanens kompetansemål uttrykkelig vektlegger bruk av estetiske uttrykksformer som strekker seg utover det verbalspråklige. Dette kan bidra til å gi læreverksforfattere et klart mandat til å bruke disse aspektene i læremidlene, noe som gjør det lettere for lærerne å kunne iverksette disse metodene i undervisningen. For at lærerne skal føle seg trygge på å bruke slike tilnærminger, er det også kritisk at lærerutdanningene legger stor vekt på utvikling av ferdigheter innen estetiske og kreative arbeidsmetoder. Videre må skolens målstyring utvides til å verdsette praktiske og estetiske ferdigheter på lik linje med de kognitive, slik at de anerkjennes som verdifulle i et bredt utdanningsperspektiv. Ved å starte endringene fra toppen, fra utforming av kompetansemål og lærerutdanning, til implementering i klasserom vil man kunne bidra til å skape et mer inkluderende og stimulerende læringsmiljø.. For det er ikke bare elevene som skal møte en kompleks og uforutsigbar fremtid, dette vil også gjelde lærere som skal undervise og utdanne disse elevene.

Referanseliste

Arnesen, J. (2015). Den estetiske skolen i fremtiden. Hentet fra: [Den estetiske skolen i fremtiden \(utdanningsnytt.no\)](https://www.utdanningsnytt.no/artikler/den-estetiske-skolen-i-fremtiden)

Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020a). *Salto 5A* Elevbok (2. utg). Gyldendal. (Omslagsillustratør: Irene Marienborg)

Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020b). *Salto 5A*, Lærerens bok (2.utg). Gyldendal.

Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2021a). *Salto 5B* Elevbok (2. utg.). Gyldendal.

Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2021b). *Salto 5B*, Lærerens bok (2.utg). Gyldendal.

Bamford, A. (2012). Kunst- og kulturoppføring i Norge 2010/2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen «Arts and cultural education in Norway». Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Hentet fra: [Kunst-og-kulturoppføring-i-Norge-2010-2011.pdf \(kunstkultursenteret.no\)](https://www.kunstkultursenteret.no/medie/kunst-og-kulturoppfoering-i-norge-2010-2011.pdf)

Blikstad-Balas, M. (2015). Gaten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving? *Norsklæraren*, (2), 30–36.

Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen* (2.utg). Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene?* Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet. Universitetsforlaget.

Bjerke, C & Skjelbreid, D (2021). Norskfaget. I Bjerke, C. & M. Nygård (Red.). *Norskboka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanningen 1-7* (2.utg., s.12-39). Universitetsforlaget.

Bråten, I (red,) (2011). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag

By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert? Rapport til Kunnskapsdepartementet, 24. juni 2020. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [Estetiske læringsprosesser i GRUNNSKOLElærerutdanningENE \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene/id2781754/)

- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Penguin Books. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Dewey, J. (2005) *Demokrati og uddannelse*. (J.Wrang, Overs.) Forlaget Klim. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Forleggerforeningen (2022). Bokmarkedet 2022 – Forleggerforeningens bransjestatistikk. Hentet fra: [Bransjestatistikk-2022-endelig.pdf \(forleggerforeningen.no\)](#)
- Freire, Paulo. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (S.Lie, Overs.). Den norske bokklubben. (Opprinnelig utgitt 1968)
- Frislid, M.E (2014). Betydningen av estetisk og filosofisk læring. I Frislid, M.E & Traavik, H. *Lese, skrive, regne. Pedagogikk og fagdidaktikk i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Doloen, J.A, Furberg, A., Rasmussem, I., Kluge, A., Skarpaas, K.G (2016). *Med ARK & APP - Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- Gleiss & Sæter (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2.utg). Fagbokforlaget
- Gyldendal (2023). *Fem grunner til å velge Salto*. Hentet fra: [Dette er Salto | Gyldendal](#)
- Hannes, V.L (2001) *Hva er estetikk – en innføring*. Det teologiske Menighetsfakultet.
- Helle, L. (2003). *Mellomtrinns læreren*. Universitetsforlaget
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av lærernes praksis og tenking under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport, Nordlandsforskning. NF-rapport, nr.4/2012. Hentet fra: [\(SKRIV INN TITTEL\) \(udir.no\)](#)
- Imsen, G (2020). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (6.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: [Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](#)

Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05-utgått). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2013 Hentet fra [Læreplan i norsk \(NOR1-05\) \(udir.no\)](#)

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra [Læreplan i norsk \(udir.no\)](#)

Kunnskapsdepartementet (2022). Ungdomsskolen skal bli mer praktisk og variert [Pressemelding]. Hentet fra [Ungdomsskolen skal bli mer praktisk og variert - regjeringen.no](#)

Kunnskapsdepartementet (2023). Rapport fra kunnskapsministerens elevpanel [Rapport]. Hentet fra: [Elevpanel oppstartsamling \(regjeringen.no\)](#)

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.

Meld. St. 28. (2015–2016). Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet fra: [Meld. St. 28 \(2015–2016\) \(regjeringen.no\)](#)

Moan, J.W (2023). *På hvilken måte legger Kontekst 8-10 Basis opp til bruk av skapende estetiske arbeidsmetoder i oppgavesettene? En lærebokanalyse om norsk som estetisk fag* [Masteroppgave, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. Hentet fra: [thesis.pdf \(uit.no\)](#)

NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra: [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](#)

NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i framtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: [NOU 2014: 7 \(regjeringen.no\)](#)

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: [NOU 2015: 8 \(regjeringen.no\)](#)

NOU 2023:1 (2023) *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen — Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: [NOU 2023: 1 \(regjeringen.no\)](#)

Nydahl, A.M (2019). *Estetiske læreprosesser i litteraturundervisning. En analyse av hvordan et utvalg av barneskolens lærebøker legger til rette for estetiske læreprosesser i møte med skjønnlitteratur*. [Masteroppgave. UiA-Universitetet i Agder]. AURA. Hentet fra: [Nydahl, Adina Marie.pdf \(unit.no\)](#)

OECD. (2005). The definition and selection of key competencies - Executive Summary. Hentet fra <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. Hentet fra: [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)

Postholm, M.B. (2022). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Skjelbreid, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm AS

Skjelbreid, D & Bjørkvold, T. (2021). Tekst og Tekstkyndighet. I Bjerke, C. & M. Nygård (Red.). *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanningen 1-7* (2.utg., s.41-64). Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid – scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.

Språkrådet og Universitetet i Bergen (u.å). «skape». I *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=skape&scope=ei>

Store norske leksikon (2005-2007a), «aktivitet». i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/aktivitet>

Store norske leksikon (2005-2007b). «kreativ» i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra <https://snl.no/kreativ>

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg). Universitetsforlaget.

Sæbø, A.B. (1998) *Drama – et kunstfag*. Tano Aschehoug

Sønneland, M (2024). *Fagspesifikk norskundervisning*. Hvordan arbeide fagspesifikt i norsk etter literacy-reformen? Lesesentret: Universitetet i Stavanger. Hentet fra [Fagspesifikk norskundervisning | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](#)

Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2018). Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (Red.) *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere*. (s. 325-350). Universitetsforlaget.

UNESCO. (2006). Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Hentet fra [Road Map for Arts Education - UNESCO Digital Library](#)

UNESCO (2024) What you need to know about literacy. *How does UNESCO define literacy?* Hentet fra [Literacy: what you need to know \(unesco.org\)](#)

Universitets- og høyskolerådet (2018a). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7*. Hentet fra: [Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene - Universitets- og høyskolerådet \(uhr.no\)](#)

Universitets- og høyskolerådet (2018b). *Fellestekst for retningslinjene for alle typer av lærerutdanning* (vedtatt i UHR-Lærerutdanning 17. oktober 2018). Hentet fra: [fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning-oppdaterert-15022023.pdf \(uhr.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Elevundersøkelsen 2019 – hovedrapporten*. Hentet fra [Elevundersøkelsen 2019 – hovedrapporten \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet (2020b) *Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen*. Hentet fra: [Fysisk aktivitet og estetiske uttrykksformer i skolen \(udir.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet (2021) *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk> (lastet ned som pdf.)

Østern, T.P & Strømme.A. (2014). Sanselig og didaktisk design som innovasjon i skole og lærerutdanning. I Østern, T.P & Strømme, A. (Red.) *Sanselig didaktisk design: Space me*. (s.181-209). Fagbokforlaget

Vygotsky, L. S. (2004). *Imagination and Creativity in Childhood*. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97. Hentet fra: 01vygotsky-imagination.p65 (marxists.org)

Vedlegg

Vedlegg 1 – Eksempeloppgaver kode grønn - Estetisk arbeid i elevbøkene

Oversikt fra analysen om eksempeloppgavene som omhandler estetisk arbeid i elevbøkene

Analyse av kapitteloppgave 6.252 (Aslam et al. 2020a) s.138):

6.252	Kapitteloppgave 33 a) Grønn b) Grønn	s.138	Kreativt arbeid med tekst. Les teksten om Gjest Baardsen på sidene 129-132. Arbeid i par, og velg én av oppgavene: a) Lag en nyhetssending om at Gjest Baardsen har rømt fra fengselet. En av nyhetsoppleser og en er reporter utenfor fengselet. b) Lag en digital presentasjon for tredjeklassinger om Gjest Baardsen. Bruk tekst og bilder som passer for publikum.	Lese Samarbeid Skrive Planlegging Dramatisere Multimodal skaping Musikkskaping Material- innhenting Informasjons- innhenting Planlegge Presentere Tilpasse Multimodal skaping Skape Illustrasjoner?	Valgfritt Digital nyhetssending? Hente informasjon og deretter formidle denne på en måte som er forståelig og engasjerende for tredjeklassinger, noe som kan innebære forenkling av språk, valg av tiltalende bilder, og en gjennomtenkt organisering av presentasjonen	
-------	--	-------	---	---	---	--

Analyse av dyddykkoppgave 11.533 (Aslam et al., 2021a, s.92):

11.533	Kapitteloppgave 41 Dyddykk Grønn	s.92	Dramatiser en spennende situasjon. a) Arbeid i små grupper og velg ett av problemene i skjemaet nedenfor. Hva skal skje? b) Lag ei rolleliste (hvem er med og hvordan ser de ut). c) Bli enige om hvilken musikk eller andre lydeffekter som skal brukes i fremføringen. d) Skriv replikker og øv inn dramatiseringen. e) Framfør for hverandre eller for yngre elever.	Samarbeide Vurdere Muntlig samtale Planlegging Kreativ skriving Musikkskaping Dramatisere Deling	Dette er en større oppgave som elevene arbeider med i grupper. Elevene skal planlegge og øve inn en dramatisering og bli enige om musikk og/eller lydeffekter som kan brukes. Her kan det legges opp til framføringer for yngre elever. Gruppene vil kanskje trenge støtte av læreren underveis.	Oppgavepresisering og tips Planlegge
--------	--	------	--	---	--	---

Vedlegg 2 – Eksempeloppgaver kode lyseblå - Estetisk utvidelser i lærerveiledningen

Oversikt fra analysen om eksempelepplagene som omhandler estetisk utvidelser i lærerveiledningen

Analyse samtaleoppgave 3.66 (Aslam et al., 2020a, s.53), med utvidelser gjennom lærerveiledningen (Aslam et al, 2020b, s.53)

3.66	Inn i tema Samtaleoppgave Vitsetegninger Lyseblå	s.53	Hvorfor er denne vitsetegningen en sammensatt tekst?	Tekstforståelse Bildeforståelse Muntlig samtale Vurdere Reflektere Deling		Vitsetegninger For at elevene skal kunne svare på spørsmålet i marginen på side 53, er det en fordel å repetere det de lærte i kapittel 2 om sammensatte tekster. Legg gjerne opp til et tverrfaglig samarbeid med kunst og håndverk, og la elevene arbeide i små grupper med å lage vitsetegninger med ordspill.	Oppgaveutvidelse Arbeidsmetoder Multimodal skaping. Skape illustrasjoner Kreativ skrivning
------	---	------	--	--	--	---	--

Analyse av kapitteloppgave 12.575. (Aslam et al, 2021a, s.120) med utvidelser gjennom lærerveiledningen (Aslam et al, 2021b, s.120)

12.575	Kapitteloppgave 35 Lyseblå	s. 120	Beskriv Igori og hans magiske evner <i>Igori er en gutt med helt spesielle evner. Hver gang noen tar ham i hånden, så</i> Ja, hva skjer egentlig hver gang noen tar Igori i hånden? Beskriv Igori og den spesielle evnen hans. Hva bruker han evnene til?	Reflektere Beskrive Kreativ skrivning		Her er et tips til dramaøvelser for å sette fantasien i sving hos elevene: en elev er Igor. Han tar en annen elev i hånda, denne eleven velger da hva som skjer (besvimer? For superkrefter?) La flere elever prøve seg i de ulike rollene, slik at de har mange tips til hva Igors spesielle egenskaper kan være	Oppgaveutvidelse Arbeidsmetoder Dramatisere
--------	-----------------------------------	--------	--	---	--	---	---

Vedlegg 3 – Eksempeloppgaver kode lysegrå - Estetisk arbeid i både elevbok og lærerveiledning

Oversikt fra analysen om eksempelepptgaver som omhandle estetisk arbeid i både elevbok og lærerveiledning

Analyse av tips til videre arbeid 2.58 (Aslam et al. 2020a, s.47) med ytterligere utvidelser i lærerveiledning ((Aslam et al. 2020b, s.47):

2.58	Skriveskolen Tips til videre arbeid. Lag bildebok eller faktatekst Gui Gui Gui Lysegrå	s. 47	<ul style="list-style-type: none"> Lag en digital presentasjon av tekstene og vis den fram på et foreldremøte Lag «Klassens faktabok om superhelter» Lag en superheltutstilling på skolen 	Planlegge Samarbeide Presentere Multimodal skaping? Skape illustrasjoner? Musikkskaping? Planlegge Samarbeide Presentere Multimodal skaping? Skape illustrasjoner? Musikkskaping? Planlegge Samarbeide Presentere Multimodal skaping? Skape illustrasjoner?	Mine kommentarer: Skal presentasjonene inneholde andre faktorer enn selve arbeidet? Skal elevene skape noe mer. Skal den digitale presentasjonen inneholde lyder, andre bilder? Skal faktaboken illustrert forside, tenke på layout? Lag en superheltutstilling på skolen: kan elevene skape nye illustrasjoner? Kan man utvide det til å involvere utforming av modeller som skal stilles ut?	Lag andre sammensatte tekster Ta fotografier av noe i naturen (insekter kommer dyr i dammen, bær eller lignende), noe på skolen (Lekeapparater, rektors kontor, lesestolen på biblioteket eller lignende) eller en situasjon (spøkel i naturen, fugleslagsmål, katt på jakt, lek i skolegården), og lag en sammensatt tekst	Oppgaveutvidelse Arbeidsmetoder Multimodal skaping Skape illustrasjoner
------	--	-------	--	---	--	---	--

Analyse av dypdykkoppgave 14.641 (Aslam et al, 2021a, s.157) med ytterlige utvidelser i lærerveiledningen (Aslam et al. 2021b, s.157)

14.641	Inn i tema Oppgave 6 Dypdykk Lysegrå	s.157	Velg et dikt du liker, og gjør det om til en sang eller rapp. Øv på å fremføre.	Vurdere Planlegge Tilpasse Kreativ skiving Musikkskaping	Remediering	Oppgaven egner seg for samarbeid. Elevene kan finne passende bilder og legge dem inn i en digital presentasjon som kan gå i bakgrunnen mens de fremfører sangen eller rappen.	Oppgaveutvidelse Arbeidsmetoder Samarbeid Multimodal skaping Materialinnhenting Skape illustrasjoner Presentere
--------	---	-------	---	--	--------------------	---	---

Vedlegg 4 – Eksempeloppgaver kode gul - Estetisk arbeid basert på lærerens tolkningsvalg

Oversikt fra analysen om eksempelepplagene som omhandler estetisk arbeid basert på lærerens tolkningsvalg.

Analyse av tips til videre arbeid 5.204 (Aslam et al. 2020a, s.115)

5.204	Tips til videre arbeid	s.115	<ul style="list-style-type: none"> Send intervjuet til lokalavisen, Framtida Junior eller Norsk barneblad. Lag en klasseavis eller skoleavis, og trykk intervjuene der. Publiser intervjuene på skolens hjemmeside. Heng intervjuene opp i klasserommet eller et annet sted på skolen. 	<p>Presentere</p> <p>Presentere Multimodal skaping?? Skape illustrasjoner?</p> <p>Presentere</p> <p>Presentere</p>	<p>Når elevene skal lage en skoleavis kan dette legges opp til kreativ utfoldelse i design av layout, beslutninger om inkludering av bilder eller illustrasjoner, og samspillet mellom intervjuene og annet innhold som elevene vil ha med i skoleavisen.</p>	
-------	------------------------	-------	--	--	---	--

Analyse av oppgave fra inn i tema 11.493 (Aslam et al, 2021a, s.75) med utvidelse av oppgave i lærerveiledningen (Aslam et al., 2021b, s.75)

11.493	Inn i tema Oppgave 5	s.75	<p>Lag en presentasjon for 3.trinn</p> <p>Presentasjonen skal</p> <ul style="list-style-type: none"> Fortelle om virkemidlene: hindringer, detaljerte beskrivelser og replikker Vise eksempler på spenningsbøker og hvem de passer for. Inneholde tekst og bilder. 	<p>Vurdere Skrive Planlegge Presentere</p> <p>Multimodal skaping??</p> <p>Material-innhenting? Musikkskaping?</p>	<p>Læreren kan oppmuntre til kreativ bruk av virkemidlene, ikke bare gjennom skriftlig tekst, men også gjennom visuelle og musiske uttrykk.</p>	<p>Her skal elevene forberede en presentasjon for et yngre publikum, og det er viktig at de er mottakerebevisste. De må bruke eksempler som passer for aldersgruppen, og de må forklare uten å bruke for vanskelige ord.</p>	<p>Oppgavepresisering og tips</p> <p>Arbeidsmetoder ytterligere</p> <p>Tilpasse</p>
--------	----------------------	------	--	---	---	--	--

Vedlegg 5 – Eksempeloppgaver kode rosa - Estetisk arbeid gjennom verbalspråket

Oversikt fra analysen om eksempeloppgavene som omhandler estetisk arbeid gjennom verbalspråket.

Analyse av kapittelstart samtalebilde 4.107 (Aslam et al 2020a, s.73)

Kap. Oppg	Kapittel del Oppgave	Side	Oppgavetekst	Arbeidsmetode	Kommentar	Lærerveiledning Forslag	Arbeidsmetode i Lærerveiledning Evt. Kommentar
4.107	Kapittelstart Samtalebilde Foraktivitet Rosa	s.73	Velg en situasjon i bildet. Dikt en innledning som gir leseren lyst til å lese videre, Begynn med replikken: - Endelig!	Vurdere Bildeforståelse Muntlig samtale eller Kreativ skrivning			

Analyse av oppgaver i Skriveskolen 12.567-12.573 (Aslam et al., 2021a, s.118-119)

12.567	Skriveskolen Oppgave 28 Før skrivning Dikt opp din egen magiske portal.	s.118	Få tankene i gang Tenkeskriv i to minutter. <ul style="list-style-type: none"> Hva kan den magiske portalen være? Hvem kjenner til portalen? Hvem er portalen åpen for, og hvem kan passere? Hva skjer rett før og rett etter at portalen er passert? 	Reflektere Planlegge Skrive		La elevene tenkeskrive i to minutter og notere ideer til hva den magiske portalen kan være, og andre spørsmål knyttet til portalen.	Oppgavepresisering og tips
12.568	Skriveskolen Oppgave 29 Før skrivning Dikt opp din egen magiske portal.	s.118	Del ideer a) Del noen av tankene med hverandre, og noter gjerne flere ideer b) Sett ring rundt de skriveideene du vil bruke.	Deling Skrivning Vurdere		Elevene deler ideer med hverandre og bestemmer seg for hvilke ideer de vil gå videre med.	Oppgavepresisering og tips
12.569	Skriveskolen Oppgave 30 Før skrivning Dikt opp din egen magiske portal.	s.118	Planlegg teksten Lag et tankekart, Noter hva du ser, hører, lukter og føler når du tenker på portalen. Bruk gjerne tankekartet på side 98 i arbeidsboka til å planlegge teksten.	Planlegge Visuell organisering Reflektere Kreativ skrivning		Elevene bruker tankekart i arbeidsboken eller i <i>Skolestudio</i> til å planlegge teksten videre. På tankekartet noterer de ord som beskriver portalen, stedet der portalen er, lydene de hører, luktene de kjenner, og det de kan føle.	Oppgavepresisering og tips
12.570	Skriveskolen Oppgave 31 Under skrivning Dikt opp din egen magiske portal.	s.119	Skriv selv Bruk det du har planlagt i tankekartet, til å skrive om den magiske porten.	Kreativ skrivning		Elevene skriver teksten på bakgrunn av det de har planlagt i tankekartet.	Oppgavepresisering og tips
12.571	Skriveskolen Oppgave 32 Under skrivning Dikt opp din egen magiske portal.	s.119	Kameratvurdering a) Les hverandres tekster. b) Bruk skjemaet på side 99 i arbeidsboka til å gi hverandre tilbakemeldinger og råd.	Deling Vurdere Skrive		Elevene skal vurdere hverandres tekster ut fra konkrete kriterier, se skjema for kameratvurdering i arbeidsboken eller i <i>Skolestudio</i> . Snakk om kriteriene på forhånd og gi eksempler på hvordan responsen kan foregå.	Oppgavepresisering og tips <u>Arbeidsmetoder</u>
12.572	Skriveskolen Oppgave 33 Under skrivning Dikt opp din egen magiske portal.	s.119	Bearbeid teksten a) Bruk rådet du fikk, og gjør teksten bedre. b) Bruk «Skrivesjekken» på side 241 til å se over rettskrivning og tegnssetting.	Vurdere Tilpasse Skrive		Elevene skal bruke rådene de fikk, til å bearbeide og forbedre tekstene sine. Minn elevene på å bruke «Skrivesjekken» på side 241 når de skal se over rettskrivning og tegnssetting.	Oppgavepresisering og tips <u>Arbeidsmetoder</u>
12.573	Skriveskolen Oppgave 34 Etter skrivning Dikt opp din egen magiske portal. Rosa	s.119	Hvordan gikk det? a) Hva er du fornøyd med i teksten? Hvorfor er du fornøyd med dette? b) Hva gjorde du for å forbedre teksten etter kameratvurderingen? c) Les teksten for noen hjemme eller i klassen.	Reflektere Vurdere Begrunne Skrive Presentere	kreative uttryksformer verbalspråk Individuell tolkning Forestillingsevne, Formidling av ideer, Kreativ tilnærming til skrivning. Prosessen oppmuntrer til personlig engasjement med tematikken og krever en aktiv bruk av språket for å utforske og uttrykke egne ideer	Etter at teksten er skrevet ferdig, skal elevene selv vurdere den. Læreren bør samle inn de ferdigstilte tekstene og gi tilbakemeldinger på dem.	Oppgavepresisering og tips <u>Arbeidsmetoder</u>

Vedlegg 6 – Eksempeloppgaver kode rød - Ikke-estetisk arbeid i læreverket.

Analyse av Underveissoppgave inn i tema 2.17 (Aslam et al. 2020a, s.28) med utvidelser fra lærerveiledningen (Aslam et al. 2020b, s.28-29)

2.17	Inn i tema Underveissoppgaver Hva er sammensatte tekster? Rød	s.28	Studert de to tekstene. Hva er likt, og hva er forskjellig? Bilde 1. <ul style="list-style-type: none"> Hvorfor er tegneserien en sammensatt tekst? Hva kan du lese av bildene, som ikke står i verbalteksten? Er dette en saktekst eller en skjønnlitterær tekst? Bilde 2. <ul style="list-style-type: none"> Hvilke deler er teksten satt sammen av? Hva viser de ulike delene? Hvorfor er denne teksten laget på denne måten, tror du? 	Lese Tekstforståelse Bildeforståelse Sammenlikne Tolke Vurdere Begrunne	Bilde 1: Tegneserie Bilde 2: Søylediagram	(s.28-29) Hva er sammensatte tekster La elevene finne eksempler på tekster som bare består av verbaltekster. De vil da sannsynligvis oppdage at de aller fleste tekster er satt sammen av flere modaliteter. Snakk om at sammensatte tekster både kan være saktekster og skjønnlitterære tekster. La elevene sortere eksemplene som står i marginen, i to «sekker»; Fagtekster og skjønnlitterære tekster. La dem gjerne komme med flere eksempler på sammensatte tekster som skal plasseres riktig. Tegneserie Tegneserier er et eksempel på en type sammensatt tekst som er kjent for de fleste elever. Snakk om hvilke(n) tegneserie(r) de liker å lese og hvorfor. Studer tegneserien om Risse og snakk sammen om oppgavene. Oppgavene kan også knyttes til tegneserier som elevene finner på biblioteket eller tar med hjemmefra. Søylediagram Søylediagrammet er et eksempel på en sammensatt tekst. Snakk om hvordan diagrammer og tabeller kan formidle informasjon på en annen måte enn verbaltekst alene. Elevene har ofte stor	Oppgaveutvidelse <u>Arbeidsmetoder</u> Informasjonsinnhenting Muntlig samtale Skrive Skriftlig organisering Sammenlikne Oppgavepresisering og tips <u>Arbeidsmetode ytterligere</u> Muntlig samtale Reflektere Oppgavepresisering og tips <u>Arbeidsmetode ytterligere</u> Muntlig samtale Reflektere Vurdere Begrunne
						tillit til tall og grafer og vurderer det ofte som objektiv informasjon. Utfordrer elevene til å tenke kritisk. Bevisstgjør elevene på å se etter avsender og vurdere troverdighet. Venndiagram (s.29) Elevene kan sammenlikne de to sammensatte eksempeltekstene i elevboka (tegneserie og søylediagram) i et venndiagram	Oppgaveutvidelse <u>Arbeidsmetoder</u> Visuell organisering Sammenlikne Skrive

Analyse av dypdykkoppgave 9.421 (Aslam et al, 2021a, s.36)

9.421	Kapitteloppgave 45 Dypdykk Rød	s.36	Lag en digital presentasjon med tekst og bilder a) Velg om du vil skrive om: <ul style="list-style-type: none"> Eventyrssamlerne Asbjørnsen og Moe eller brødrene Grimm Eventyrkunstneren Theodor Kittelsen eller John Bauer. b) Finn informasjon i en nettkilde, og noter stikkord. c) Presenter for hverandre i klassen. Lag gjerne manuskort med nøkkelord.	Materialinnhenting Informasjonsinnhenting Skrive Vurdere Presentere Skriftlig organisering	fokus på <u>Informasjonsinnhenting</u> , organisering av denne informasjonen i en logisk struktur, og den etterfølgende presentasjonen av denne informasjonen for klassen. Selv om det å lage en digital presentasjon kan involvere kreative elementer, som design og utvalg av bilder, ligger hovedvekten på de analytiske aspektene ved oppgaven – det vil si å finne, vurdere og formidle faktainformasjon på en klar og effektiv måte	Hjelp elevene må finne kilder de kan vurdere og hente informasjon fra.	Oppgavepresisering og tips
-------	---	------	--	---	---	--	-----------------------------------

