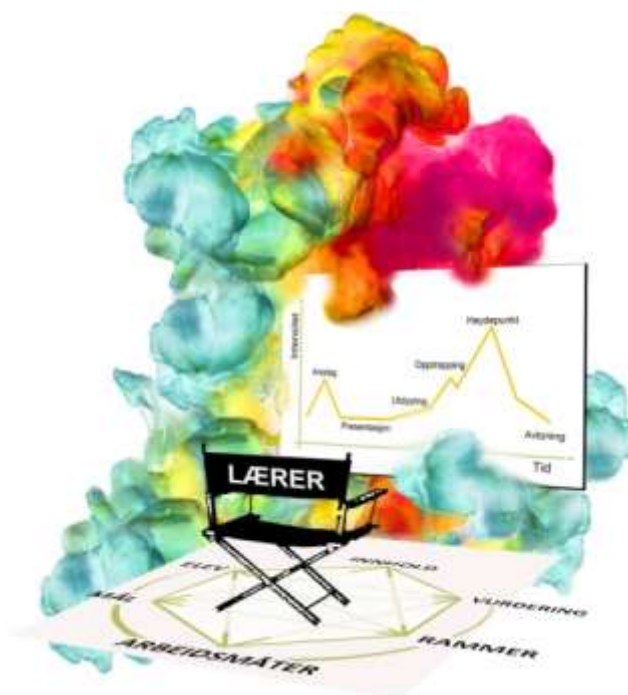


Undervisningsdesign med estetisk tilnærming. Ideutviklingsprosess i mediefag i videregående skole.




Illustrasjon: Mo, 2014

Marianne Mo
Masteroppgave i estetiske fags didaktikk
Program for lærerutdanning (PLU)
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse (SVT)
NTNU - 2014

Forord

Takk



Mine år som masterstudent har vært både aktive, intense, spennende og fruktbare. Uten god hjelp fra positive og rause omgivelser kunne denne prosessen vært mye vanskeligere. Jeg er derfor full av takknemlighet:

Først og fremst vil jeg takke min veileder Nina Scott Frisch som med sin grundighet har veiledet meg i skriveprosessen. Hennes skarpe blick og lærerike tilbakemeldinger har vært av stor betydning.

Jeg vil også takke mine kjære elever for at jeg fikk ta del i deres tanker, refleksjoner og opplevelser under forskningen, samt at dere bydde på dere selv under både video-observasjon og intervjuer. Deres uredde ærlighet har gitt meg mulighet til å svare på både problemstilling og forskningsspørsmål.

I løpet av dette masterstudiet har mange uforglemmelige øyeblikk satt spor og skapt gode minner. Jeg tenker her på de fantastiske medstudentene mine som har levendegjort pensum både gjennom øvelser og diskusjoner på universitetet og i vår aktive facebook-gruppe.

Mine lærer kolleger ved MK-avdelingen på Katta fortjener også en stor takk da de med sin romslighet og fleksibilitet har muliggjort at jeg har kunnet studere ved siden av full jobb.

Takk til Marie Franzisca Fasting, Morten Nørstebø, Birte Elisabeth Kittelsen, Ragnhild Othelie Hansen og Ane Nordvik Hasselberg for støtte og korrektur. Takk også til Tor André Quale Bergli for oversettelse av sammendraget til engelsk.

Til slutt vil jeg takke min kjære sønn som alltid får meg til å smile bredt.

Sammendrag

Masteroppgaven «Undervisningsdesign med estetisk tilnærming. Ideutviklingsprosess i mediefag i videregående skole» tar utgangspunkt i en ideutviklingsprosess som inkluderer både spenningselement fra en dramaturgisk modell og sanseopplevelser som ressurs i undervisningen. Tradisjonell tilnærming til læring utfordres gjennom estetiske tilnærminger der ulike *modaliteter*, lek, humor og improvisasjon, skaper interaksjon mellom elever og omgivelsene. Hensikten er å utvikle et opplegg som motiverer til en fyldigere ideutviklingsprosess. Studien bygger på innsamlet kunnskap fra en enkel intervensjon i skolehverdagen til en klasse. Dette gir mulighet til å synliggjøre det skapende mennesket i praksis. Gjennom elevenes opplevelser og refleksjoner i møtet med opplegget har jeg hovedfokus på følgende problemstilling: *Hvilke aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i mediefag?*

Som utviklingsforsker forsøker jeg å binde sammen teori og praksis gjennom både forskerperspektivet, lærerperspektivet, elevperspektivet og perspektivet til utvikler av opplegget på en måte som kan tjene begge felt. Til dette er datatriangulering valgt som metode for datagenereringen. Teorigrunnlaget for oppgaven er primært knyttet til et sosiokulturelt teoriperspektiv, motivasjonsteori, estetisk tilnærming, dramaturgi, modaliteter, kreativitet og lek.

Resultatene av min forskning viste blant annet hvordan det dramaturgiske aspektet ved undervisningen økte spenning og forventning samt gjorde undervisningen både dynamisk og motiverende. Gjennom erfaringer fra ulike modaliteter også utenfor skolen, ble elevene eksponert for et mangfold av inspirerende eksempler, noe som viste seg å forsterke nysgjerrighet, engasjement og kreativitet. Sammen med lærers tilstedeværelse, dedikasjon og entusiasme for faget viste lek og sosial samhandling seg å fremme trygghet som igjen bidro til å løse opp stivnede tankemønstre, øke innlevelse og mestringsfølelse samt skape utholdenhet for ideutvikling.

Denne masteroppgaven synliggjør hvordan aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling, gjennom en undervisningsmetode som har betydning for de ønsker vi har for skolen.

Nøkkelord: Estetisk tilnærming, modaliteter, lek, ideutvikling, motivasjon, dramaturgi, utviklingsforskning, undervisning.

Abstract

The master's thesis «design with an aesthetic approach: The process of idea development in Media Studies in upper secondary education» takes as its starting point a process of idea development, which includes elements of suspense from a dramaturgical model, as well as sensory experiences, as a resource in education. It aims to challenge the traditional approach to learning by applying aesthetic approaches that allow different modalities, play, humour and improvisation to create interaction between pupils and their surroundings. The aim is to develop an approach that motivates pupils to an extensive process of idea development. This study is based on knowledge collected by means of an intervention into the classroom, giving the opportunity of showing the creative human in practice. Based on the pupils' experiences and reflections in their encounter with the program, I have emphasised the following thesis question: Which aspects of an aesthetic approach could contribute to the idea development of pupils in a Media Studies project?

As a conductor of formative research, my aim is to connect theory and practice, incorporating the perspectives of the researcher, the teacher, the pupils, and the developer of the program, in a manner that would serve both fields. Data triangulation was chosen as the method of generating data. The theoretical basis for this thesis is primarily linked to a sociocultural theoretical perspective, motivational theory, aesthetic approach, dramaturgy, modalities, creativity and play.

The results of my research demonstrated, amongst other things, how the dramaturgical aspect of teaching increased excitement and expectation, as well as making education both dynamic and motivating. By touching on their experience with different modalities outside of school, the pupils were exposed to a variety of inspiring examples, which proved to increase curiosity, involvement and creativity. Combined with the teacher's presence, dedication and enthusiasm for the subject matter, play and social interaction appeared as promoting an assurance, which in turn contributed to loosening old patterns of thought, increased empathy and the sense of achievement, as well as promoting a persistency for idea development.

This master's thesis clarifies how aspects of aesthetic approach could contribute to the idea development of pupils, through a method of learning which has significance for the aims we have for education.

Key words: Aesthetic approach, modalities, play, idea development, motivation, dramaturgy, formative research, education.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
INNHALDSFORTEGNELSE	5
Fortegnelse over figurer, matriser og tabell	7
1. INNLEDNING	11
1.1 Forskers motivasjon og forforståelse	13
1.2 Problemstilling	15
1.3 Struktur i arbeidet	15
2. TEORI	17
2.1 Sosiokulturelt teoriperspektiv	17
2.2 Erfaringsbaserte rom	19
2.3 Estetisk tilnærming	20
2.4 Modaliteter	22
2.5 Ideutvikling og kreativitet	23
2.6 Lek	26
2.7 Motivasjon	28
2.8 Didaktiske hensyn	31
2.8.1 Utviklingen av undervisningsdesignet	31
2.8.2 En dramaturgisk modell	32
2.8.3 Den didaktiske relasjonsmodellen	33
2.8.4 Gjennomføringsplan for undervisningsdesignet	37
2.9 Oppsummering	39
3. METODE	41
3.1 Kvalitativ metode	41
3.3 Hermeneutisk tilnæringsmetode	42
3.2 Utviklingsforskning	43
3.6 Dobbeltrolle–Lærer og forsker	45
3.4 Forskningsarena	46
3.5 Valg av undersøkelsesgruppe. Elever i mediefag	46
3.7 Forskningsetiske overveielser	46
3.7.1 Datatriangulering	47
3.7.2 «Member checking»	47

3.7.3 Valg og utfordringer	48
3.7.3 Behandling av personopplysninger	50
3.8 Datagenerering	51
3.8.1 Intervju	51
3.8.2 Intervjuguide	51
3.8.3 Foto og video-observasjon	52
3.8.4 Transkribering	53
3.8.5 Oversikt over innsamlet materiale	54
3.9 Analysen	54
3.9.1 Koding	56
3.9.2 Utarbeiding av matriser og kategorier	57
3.10 Oppsummering metodekapittel	62
4. ANALYSE OG FUNN	65
4.1 Kjennetegn ved undervisningsdesignet	65
4.1.1 Matrise med utgangspunkt i de seks områdene i den didaktiske relasjonsmodellen	66
4.1.2 Matrise med utgangspunkt i de seks trinnene i en dramaturgisk modell	67
4.1.3 Te-Ideutviklingsmodellen	69
4.2 Sansefasen	71
4.2.1 Video-observasjon av elevene i sansefasen	71
4.2.2 Innholdsanalyse og tolkning av elevintervjuene	71
4.2.3 Refleksjon	72
4.2.4 Sanseerfaring	73
4.2.5 Motivasjon	75
4.2.6 Forskers notater	76
4.3 Lekefasen	77
4.3.1 Video-observasjon av elevene i lekefasen	77
4.3.2 Innholdsanalyse og tolkning av elevintervjuene	77
4.3.3 Trygghet	78
4.3.4 Lek	79
4.3.5 Motivasjon	81
4.4 Jeg fant-fasen	82
4.4.1 Video-observasjon	82
4.4.2 Innholdsanalyse og tolkning av elevintervjuene	83
4.4.3 Ny arena	84
4.4.4 Inspirasjon	84
4.4.5 Motivasjon	86
4.4.6 Forskers notater	87

4.5 Responsfasen	88
4.5.1 Video-observasjon av elevene i responsfasen	88
4.5.2 Innholdsanalyse og tolkning av elevintervjuene	89
4.5.3 Samarbeid	90
4.5.4 Ideutvikling	91
4.5.5 Motivasjon	92
4.5.6 Oppsummering	92
5. SAMMENFATNING	95
5.1 Svar på problemstilling	100
5.2 Avsluttende kommentar	101
LITTERATURLISTE	103
VEDLEGG	107

Fortegnelse over figurer, matriser og tabell

FIGURER

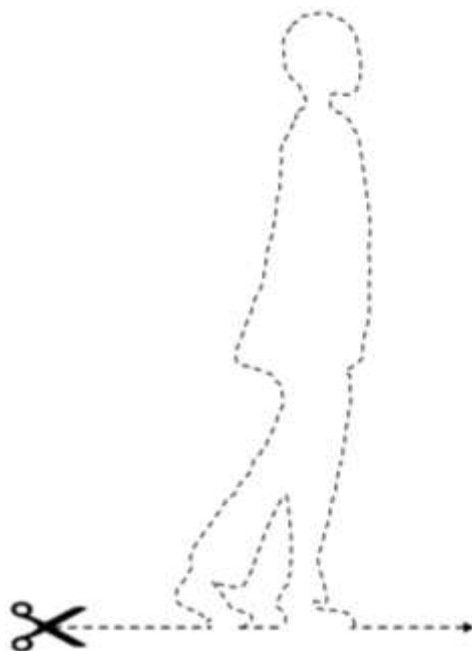
Figur 1 (Mo, 2014). Figuren viser Vygotskys begrep den proksimale utviklingszone, der elevens etablerte kunnskap gjennom sosial interaksjon får mulighet til å styrkes og utvides under støtte fra andre.....	s. 18
Figur 2 (Mo, 2014). En dramaturgisk modell.....	s. 32
Figur 3 (Mo, 2014). Den didaktiske relasjonsmodellen.....	s. 33
Figur 4 (Mo, 2014). Gjennomføringsplan for undervisningsdesignet er basert på den didaktiske relasjonsmodellen og en dramaturgisk modell.....	s. 37
Figur 5 (Mo, 2014). Den hermeneutiske spiral forklarer hvordan fortolkning bygger på forståelse/forforståelse som igjen fører til ny fortolkning, i en evig spiralbevegelse.....	s. 42
Figur 6 (Mo, 2014). Teoriperspektivet, min forforståelse og helhetsperspektivet var de «briller» jeg valgte å se datamaterialet gjennom.....	s. 55
Figur 7 (Mo, 2014). Figuren viser eksempler på hvordan jeg kodet transkribert datamateriale ved hjelp av fargekoder.....	s. 57
Figur 8 (Mo, 2014). Figuren viser hvordan jeg fant meningsbærende kategorier.....	s. 58
Figur 9 (Mo, 2014). Figuren viser fire kjerne-kategorier med følgende tre underkategorier som utpekte seg som meningsbærende for videre forskning.....	s. 59
Figur 10 (Mo, 2014). Te-ideutviklingsmodellen forsøker å sammenfatte forskningsrapportens intensjon og resultat.....	s. 70
Figur 11 (Mo, 2014). Prosjektet introduseres med et dramaturgisk anslag der det gjennom sansebaserte opplevelser skapes spenning, økt motivasjon og forventning.....	s. 72
Figur 12 (Mo, 2014). Rolle-lek som del av den dramaturgiske opptrappingen. Bruk av kropp i en «ufarlig» setting, var med på å påvirke selvoppfatning ved å skape rom for å gjøre «feil».....	s. 78
Figur 13 (Mo, 2014). Elevene viser funn etter en tur ut i byen. «Jeg fant-fasen» ble høydepunktet i dramaturgien og aktiviteten dukket opp som en improvisert del av undervisningsdesignet.....	s. 83
Figur 14 (Mo, 2014). Elevene responderer med tilbakemeldinger på hverandres ideer.....	s. 90
Figur 15 (Mo, 2014). Elevenes sluttprodukter etter prosjektets 4 uker viste tydelig innovative tendenser der profesjonalitet og inspirasjon fra eksisterende produkt var synlig.....	s. 99

MATRISER

Matrise 1 (Mo, 2014). Beskrivelse av resultat i forhold til undervisningsdesignet lærer utvikler i prosjektet. Her basert på Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell.....	s. 66
Matrise 2 (Mo, 2014). Beskrivelse av resultat og funn ved å sammenligne trinn i en dramaturgisk modell med undervisningsdesignet innhold, transkriberte elevintervjuer og video-observasjon.....	s. 68

TABELL

Tabell 1 (Mo, 2014). Transkribert datamateriale.....	s. 54
---	-------



«Imagination does not become great until human beings, given the courage and the strength, use it to create.»

Maria Montessori

1. INNLEDNING

I dette innledende kapittelet vil jeg si noe om bakgrunnen for studien. Jeg vil begrunne hensikten med oppgaven og den relevans jeg mener studien kan ha for estetisk tilnærming til ideutvikling i mediefag i videregående skole. Studien er en masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk innen estetiske fag.

Min erfaringsbakgrunn for å gå inn i dette fagfeltet er knyttet til undervisning i mediefag i videregående skole. Dette yrkesfaglige utdanningsprogrammet, Medier og kommunikasjon, er et relativt ungt fag i skolesammenheng (opprettet i skoleåret 2000–2001), og fagstrukturen er i dag under endring. Jeg belyser her mediefaget som et estetisk kunstfag.

Som mediefaglærer underviser jeg blant annet i visuell kommunikasjon og praktisk bruk av visuelle uttrykksformer. Forståelse for hvordan sanseopplevelser umiddelbart påvirker og forfører oss er et gjennomgående tema også for denne studien. I rolle som både forsker og lærer, er jeg opptatt av hvordan budskap kan forenkles, forsterkes og tydeliggjøres gjennom det estetiske «språket». For å berike og bekrefte det visuelle fagfeltet som også utforskes i denne masteroppgaven, finner jeg det naturlig å levendegjøre innholdet med bilder og illustrasjoner. Den naturalistiske trianguleringen med teksten betyr at gitt sideantall på 80–100 sider overstiges.

For å møte dagens unge mener jeg vi trenger lærere som kan tilføre skolen større variasjon i lærings- og uttrykksformer. Som lærer ønsker jeg derfor å finne metoder for at mine elever kan ta i bruk et bredere spekter av sin iboende kreativitet under ideutvikling. For å lokke frem mer engasjement og motivasjon til å gå dypere inn i arbeidet har jeg utviklet et firetimers undervisningsdesign (s. 37) for utvikling av ideer til te-emballasje. Ideutviklingsprosessen er utgangspunkt for et lengre prosjektarbeid (se vedlegg nr. 6) der elevene skal arbeide med en markedsføringskampanje som reklamerer for te-produktet ved hjelp av reklamefilm og plakater.

Sentralt for ideutviklingsprosessen er bruken av ulike *estetiske tilnærminger*. Slik jeg velger å forstå estetisk tilnærming, blir fokuset lagt på mottakeren og dennes opplevelse av det estetiske objektet – altså den estetiske opplevelsen (Løvlie, 1990, s. 8). Virkningen av estetisk tilnærming begrenser seg i denne studien i størrelse og omfang til å kunne si noe om ideutviklingsfasen i et enkelt prosjekt.

Jeg ønsker at den tradisjonelle kunnskapsskolen som ofte kobler kunnskapsbegrepet ensidig til teori og definisjoner, også kan inkludere at ferdigheter har et forståelsesaspekt som levendegjør kunnskapen. Fornuft og logikk har ofte blitt sett som kontrast til emosjoner og

følelser, men det de har til felles, er at de er kilder til kunnskap og genererer meninger vi stoler på og handler etter (Hansen, Ropo & Sauer, 2007, s. 545). Undervisningsdesignet vil derfor inkludere kognitive forutsetninger samtidig som sanser, følelser og aktivt skapende handlinger integreres i en og samme læringsprosess.

Formålet med studien er å bidra til å synliggjøre kunnskaper og utviklingsbehov som inkluderer estetiske aspekter som kan fremme ideutvikling. I tillegg ønsker jeg å løfte elevenes stemmer ut av klasserommet etter innblikk i deres opplevelser og erfaringer i møte med undervisningsdesignet.

Estetiske læreprosesser og kreativitet tror jeg gjennom å fordre åpenhet og inkludering kan løfte frem verdier som individuelt ansvar, mot og ikke minst danning av «hele» mennesker. Hvis elevene utvikler økt følsomhet for nyanser i omgivelsene og øves til å gå dypere inn i problemstillinger kan bruk av kreative arbeidsformer og estetiske erfaringsområder kanskje gi mulighet til å ivareta det kulturelle, sosiale og faglige mangfoldet. Dette kan igjen skape motivasjon til å finne praktiske innfallsvinkler og å tenke utenfor boksen. På denne måten kan elevenes evne til å fungere i et fellesskap være med å motarbeide frafall og manglende utholdenhet.

Bamford (2008) står i spissen for en rapport fra FNs utdanningsorganisasjon UNESCO kalt «The Wow Factor» om kunstfagenes rolle og innvirkning på læring, akademiske prestasjoner og trivsel. Rapporten omfatter statistikk fra 60 land og mer inngående undersøkelser i 35 land. Konklusjonen er klar: God undervisning i musikk og andre estetiske fag har store positive effekter på barn og unge i skolen. Det bidrar til økt selvtillit, mindre fravær og bedre lese- og skriveferdigheter. Bamford (2008, s. 20) viser gjennom sin forskning hvordan kunsten er noe som gjør at man involverer seg, den formidler en følelse av fellesskap gjennom å dele holdninger, og den oppmuntrer elevenes motivasjon til å lære.

Her mener jeg at forståelsen for og nødvendigheten av kreative yrker og utdanninger trenger en konstruktiv debatt for å kunne imøtegå utdanningspolitiske problemstillinger. I tillegg tror jeg dette kan styrke den verdiskaping samfunnet trenger inn mot næringsliv og kulturarenaer. Marner skriver:

I den post-industriella situationen tar automatisering, robotar och outsourcing över delar av såväl den traditionella arbetarklassens som serviceyrkenas tidigare funktioner. Behovet av kreativitet har alltså ökat i samhället i takt med att delegering och självstyrande enheter har ökat i yrkeslivet. (2006, s. 13).

I vårt høyteknologiske kunnskapssamfunn stilles det også krav til endring og innovasjon i et stadig raskere tempo. Her er det verdt å merke seg at Kina, som er i ferd med å bli en dominerende nasjon i den globale økonomien, nylig endret sin læreplan slik at den legger

større vekt på å utvikle kreativitet og generell tankeevne («creativity and general thinking skills») (Østerud, 2009, s. 191–213).

Kanskje kan studien gi et innspill til debatten omkring de estetiske fagenes plass og betydning i videregående skole ved å løfte frem kunnskap ut over basisferdighetene (lese, skrive, regne og IKT), noe jeg mener er nødvendig for skolen i dag. Her tror jeg det er på tide å forlate noen av de verdikonservative forestillingene som befinner seg mellom den samfunnsansvarlige og realistiske ingeniøren på den ene siden, og den mer emosjonelle og selvsentrerte kreatøren på den andre siden?

1.1 Forskers motivasjon og forforståelse

For å styrke forskningens kvalitet og å gjøre studien mest mulig transparent vil jeg tydeliggjøre hva mine oppfatninger, personlige erfaringer og refleksjoner er tuftet på, både gjennom min forforståelse, valg og tolkninger.

I forhold til hva som øker elevers interesse for ideutvikling, har jeg i løpet av mine 17 år som lærer gjort meg mange antagelser. Fra egen skolegang husker jeg «wow-opplevelsen» da stativet med «movie-boksen» på ble brakt inn i klasserommet. Forventning og spenning er ingredienser som jeg mener øker elevers innlevelse og nysgjerrighet i undervisningssammenheng. I kontrast til min glede over «movie-boksen» har mine «mediemette» elever i dag konstant tilgang til interaktive multimedieverktøy.

Som et alternativ eller supplement til den digitale hverdagen ønsker jeg å gi elevene mine en sanselig inngang til ideutvikling gjennom bruk av andre modaliteter som ressurs i undervisningen. Jeg ønsker å skape rom for en formidling full av muligheter der fokus på forventning, spenning og interaksjon med omgivelsene kan utfordre tradisjonell tilnærming til læring. Min bakgrunn fra både Kunsthøgskolen i Bergen og Kunstakademiet i Trondheim har ført med seg et stort repertoar av oppgaver, metoder og innfallsvinkler som jeg gladelig benytter under ideutvikling, og som jeg ønsker å bringe videre gjennom stadig endring og utvikling i undervisningssammenheng.

Tanken på at mine yrkesfagelever skal bli fremtidige yrkesutøvere, danner en sentral basis i formidlingsarbeidet. Min positive erfaring med levendegjøring av elevbedrifter i samarbeid med Ungt Entreprenørskap¹ har vist meg at lek, improvisasjon og humor kan løse opp stivnede tankemønstre og skape økt engasjement. Jeg opplever her at samhandling øker

¹ Ungt Entreprenørskap (UE) er en ideell, landsomfattende organisasjon som i samspill med utdanningssystemet, næringslivet og andre aktører jobber for å utvikle barn og unges kreativitet, skaperglede og tro på seg selv. <http://ue.no/Trondelag> (Tilgang: 17.06.14)

elevenes utholdenhet i en læreprosess. Dette er også bakteppe for min interesse for hvordan elevene mottar og erfarer ulike aktiviteter. I denne forbindelse opplever jeg at innsikt i og fokus på elevenes selvoppfatning og selvutvikling spiller en rolle. Jeg mener derfor «at det vi utvikler en sterk motivasjon for og bevisst velger, altså har innflytelse på hvordan vi utvikler oss som menneske» (Lillemyr, 2007, s. 8).

En fylldig ideutviklingsfase med nærhet til elevens erfaringsfelt og sanseopplevelser kan også ha betydning for å holde på elevens interesse og nysgjerrighet gjennom et prosjekt, noe som igjen skaper grunnlag for gode og holdbare prosjekt. I tillegg kan produktene elevene skaper, få større tyngde og kvalitet etter et grundig ideutviklingsarbeid, noe som igjen kan bidra til større grad av mestringsfølelse og motivasjon. Østern (2010, s. 181–198) tar i denne sammenheng til orde for å opprette en dialog mellom pedagogikk og kunsthøgskole om kunnskapsbegrepet og hevder at den dannelsen som er mulig gjennom kunstfaglig arbeid og estetisk tilnærming til læring, ikke er blitt studert tilstrekkelig.

Min undersøkelse kan i så måte utgjøre et bidrag til å skape fornyet interesse for en fagdidaktisk praksis der estetisk tilnærming som positiv arbeidsform forhåpentligvis kan fungere inspirerende også for andre fag i videregående skole. Her finner jeg relativt lite forskning som omhandler estetiske tilnærminger med utgangspunkt i mediefaget i videregående skole. De fleste forskningsrapporter jeg finner i forhold til estetisk tilnærming, tar utgangspunkt i erfaringer fra musikkfaget eller grunnskolen.

For å vise status for forskningen har jeg derfor gjort et utvalg av følgende masteroppgaver som jeg mener ligger nært opp til denne oppgavens tema. Dette er Sæterstad (2012): *Gatekunst av Dolk og Pøbel som anslag i en kunstfaglig læringsprosess på mellomtrinnet i grunnskolen*. Denne masteroppgaven ser på betydningen av et kunstfaglig anslag. I tillegg vil jeg nevne masteroppgaven til Karlsen (2012): *Musikk som modalitet for tekstskepping*. Denne oppgaven ser på musikklytting som estetisk tilnærming til det å skrive tekster. Med inspirasjon fra blant annet dette forskningsmaterialet velger jeg å se på estetisk tilnærming som relevant og anvendbar også for undervisning i mediefag i videregående skole. Dette fordi jeg mener estetisk tilnærming kan ha overføringsverdi også til andre fag og skoleslag.

1.2 Problemstilling

Det er en nesten umulig og en altfor kompleks oppgave å vurdere, registrere eller ta hensyn til alt som berører det fenomen jeg undersøker. Det er derfor nødvendig for forskningen at jeg skaper et forskningsrom som er avgrenset i både tid, rom og innhold for at jeg skal kunne hente inn nødvendig data og informasjon til problemstilling og forskningsspørsmål.

En konkretisering av undersøkelsens emne og formål munnet ut i følgende problemstilling for denne oppgaven:

Hvilke aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i mediefag?

Oppgaven blir operasjonalisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva kjennetegner undervisningsdesignet som lærer utvikler i prosjektet?*
2. *Hva karakteriserer elevenes opplevelse av motivasjon gjennom estetisk tilnærming til de ulike aktivitetene?*

Forskningsspørsmål 1 finner jeg svar på gjennom å analysere transkriberte intervju, videoobservasjon og notater i forhold til både den didaktiske relasjonsmodellen og en dramaturgisk modell. Disse modellene ligger som bakteppe for planleggingen av opplegget.

Forskningsspørsmål 2 svarer jeg også på gjennom å analysere transkriberte intervjuer, videoobservasjoner og notater.

1.3 Struktur i arbeidet

Hittil har jeg gjort et forsøk på å fremlegge hvordan en estetisk tilnærming til elevers ideutvikling kan være et relevant anliggende tema i forhold til skolekulturen slik den foreligger i dag. Her mener jeg det eksisterer behov for endringer i retning av en estetisk og multimodal forståelse av undervisning i møte med elevene. Oppgaven starter med en teoretisk forankring av akkurat dette: samhandling, estetiske tilnærming, modaliteter, ideutvikling, lek og motivasjon. Fortsatt innenfor en teoretisk referanseramme går jeg videre til å belyse didaktiske overveielser og aspekter i undervisningsdesignet som jeg mener legger til rette for å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt. Deretter går jeg videre med studiens metodologiske overveielser, før studiens funn i form av analyse blir presentert, tolket, for så å bli drøftet i et sammenfattet samspill med teori.



Illustrasjon: Mo, 2014

2. TEORI

I dette kapitlet gjør jeg rede for min teoretiske forankring ved å presentere den teori jeg finner relevant for min studie. Min teoretiske forståelsesramme er valgt med utgangspunkt i min problemstilling og mine to forskningsspørsmål. Sentrale begrep som blir bearbeidet gjennom oppgaven, gis det her en teoretisk redegjørelse for.

Måten jeg benytter teorier på, kan hjelpe meg som forsker til å forstå de prosessene som jeg observerer. «I empirisk forskning går teoretisk referanseramme, empiri og data «hånd i hånd», og den samfunnsvitenskapelige forskningen har som mål å integrere teori og empiri» (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 50). For å kunne forske på hvilke aspekter ved estetisk tilnærming som kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i mediefag, er det nødvendig å utvikle et undervisningsdesign som åpner opp for dette på en god måte. Undervisningsdesignet forsøker derfor å gi rom for både forskerens problemstilling og forskningsspørsmål, samtidig som det gir rom for lærerens pedagogiske og faglige mål.

2.1 Sosiokulturelt teoriperspektiv

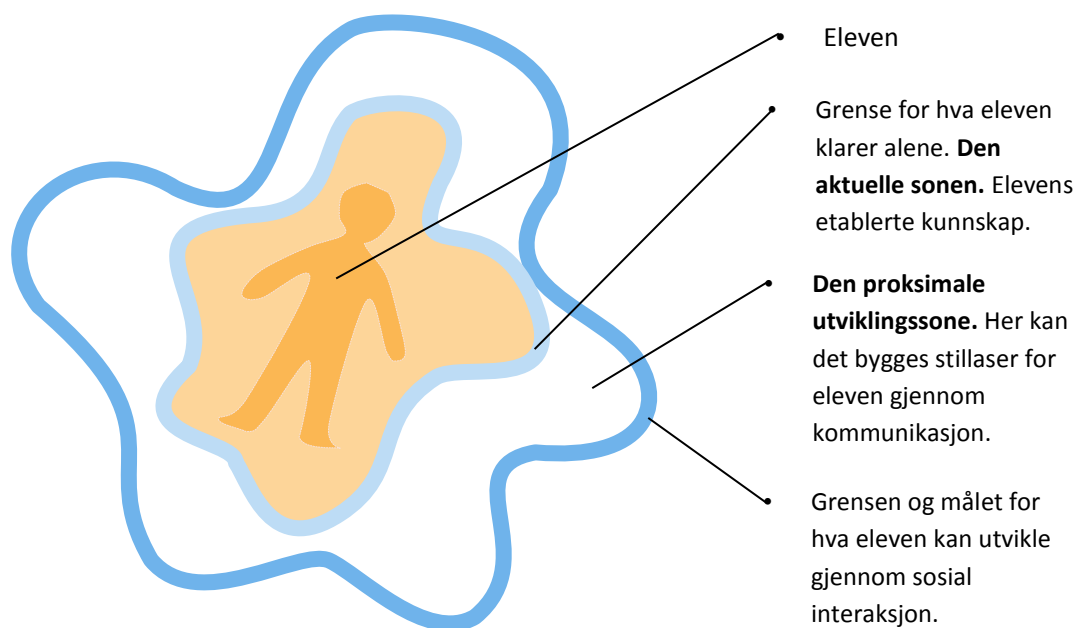
Jeg har valgt min vitenskapsteoretiske forankring med utgangspunkt i at kunnskap og forståelse er intersubjektiv og dannes i relasjon mellom mennesker. Dette betyr at jeg benytter en overgripende *konstruktivistisk tilnærming* som ramme for studien. Ifølge Postholm (2005, s. 21) oppfattes kunnskap innenfor det konstruktivistiske paradigmet som «en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling».

Under den konstruktivistiske tilnærmingens paraply finnes det mellom de to ytterpunktene, det kognitive og det positivistiske perspektivet, et midtsjikt definert som sosialkonstruktivistiske teorier (ibid). Herunder befinner det sosiokulturelle teoriperspektivet seg, som jeg i denne studien ønsker å undersøke. Det sosiokulturelle teoriperspektivet kan knyttes til den reformpedagogikk som oppstod på slutten av 1800-tallet med den amerikanske pedagogiske filosofen Dewey som en ledende gestalt. Dette var en mangfoldig bevegelse med mange ulike forgreninger, men fellestrekket var at man orienterte seg mot å forstå barn og unges forutsetninger for læring på forskjellige utviklingsstadier.

I Deweys pedagogiske tenkning var det den kontinuerlige interaksjonen mellom mennesker og miljø som hadde fokus. Han presenterte her teorier om hvordan mennesket utvikler kunnskap og forståelse gjennom aktivitet og erfaring. «An experience is a product, one might almost say a by-product, of continuous and cumulative interaction of an organic self with the world. There is no foundation upon which esthetic theory and criticism can build» (Dewey, 1980, s. 220).

Den russiske sosialkonstruktivist og teoretikeren Vygotsky hadde også bakgrunn innenfor sosiokulturell teori. Hans tanker og ideer samles rundt interessen for interaksjonen mellom personen og det sosiale miljøet eller omgivelsene den lever i (Vygotsky, 1978, s. 86; Postholm, 2005, s. 24). Vygotsky mente at utviklingen først startet på et ytre plan for deretter å få betydning for mennesket på det indre plan. Dette betyr at hvordan en aktivitet blir organisert, får betydning for hvordan barnet oppfatter og forstår aktivitetene det er en del av (ibid).

Ifølge Vygotsky benyttes begrepet som på engelsk omtales som «scaffolding», stillasbygging om sosial interaksjon. Med dette forstås alt det som er med på å gi støtte til elevens læring og problemløsning. Læring forstås her som en overgang mellom to utviklingsnivåer, en *aktuell* sone som beskriver den allerede etablerte kunnskapen, og en *proksimal* sone som definerer grensen og målet for hva eleven kan utvikle gjennom sosial interaksjon. (Se figur 1.). Området imellom kalles utviklingssonen.



Figur 1. Figuren viser Vygotskys begrep den proksimale utviklingszone, der elevens etablerte kunnskap gjennom sosial interaksjon får mulighet til å styrkes og utvides under støtte fra kvalifiserte andre. Illustrasjon: Mo, 2014

Med bakgrunn i Vygotskys tanker om læring som et samspill ønsker jeg å bygge stillaser for både enkeltelever og for grupper av elever, samt legge til rette for at elevene kan ha stillasfunksjon for hverandre i enkelte aktiviteter i undervisningsdesignet. Her vil jeg se på betydningen av ytre sanselige omgivelser og elevers samhandling med miljøet rundt seg. I tillegg vil jeg se på samspillet mellom lærer og elev, samt lærer og klassen og hvordan dette kan være bestemmende aspekter for å fremme ideutvikling.

2.2 Erfaringsbaserte rom

Av erfaring vet jeg at et hvert klasserom har sin egen stemning eller atmosfære som får meg til å respondere på ulike måter. I denne studien betrakter jeg klasserommet både som et fysisk avgrenset rom, men også som et sosialt og relasjonelt rom. Opplevelsen av rommet som kontekstuel og fysisk mener jeg aldri blir nøytral. Min kropp har her en avgjørende betydning for opplevelse, bevissthet og tanke ved at den konstant sanser, reagerer, fortolker og agerer. Mennesket er omgitt av *betydningsfelt*, uavhengig av intellektuelle slutninger. Det som foregår på overflaten, er på langt nær så viktig som den dypere meningen som formidles under og bak de synlige handlingene (Bolman & Deal, 2004, s. 327). På samme måte blir rommets atmosfære bærer av rommets stemning og ikke direkte lokalisierbar. Dupont og Liberg sier følgende om begrepet atmosfære:

Atmosfære beskriver uttrykk, indtrykk, relationer og karakterer. Atmosfære skaper virkning, oppfattelse, evt. forskjellige oppfattelser. På den måte er atmosfære en del av den menneskelige praksis og det menneskelige liv. Den skaper rammer om liv, den skaper innhold i liv, den skaper perspektiver på liv. Atmosfære er noe, der mærkes, fornemmes, føles, før det registreres, eller rettere det at registrere atmosfære knytter an til det emotionelle (2008, s. 11).

Med andre ord betyr rommets emosjonelle tilknytning, altså atmosfæren i rommet, at et objekt kan skifte betydning under påvirkning av sine omgivelser (konteksten) og blir persipert og tolket i samsvar med dem. I denne studien betraktes dimensjonen rom i bred forstand som noe som «appellerer til estetisk smak, behag og identifikasjon av gruppetilhørighet, og dels som natur» (Næss, 2008, s. 45).

I denne sammenheng er det interessant å tenke på den kunnskap, erfaring og ulik kompetanse hver enkelt elev bringer med seg inn i rommet, og som danner bakteppe for utvikling av ny forståelse og erkjennelse når aktører samhandler. Som lærer opplever jeg også at min fremtreden i klasserommet påvirker en undervisningsøkt. Ulike uttrykk i handling og holdning, gjennom gester og utsagn, påvirker fagene i ulike retninger og tilfører nye betydninger til de klassene jeg møter. Lindqvist skriver:

Rommet for sosial samhandling blir aldri ferdig definert, men er dynamisk på den måten at alle deltagere hele tiden utvider sine perspektiv i møte med hverandre i en gitt setting på et gitt tidspunkt. Språk og handling er flettet sammen med hverandre og kontakten med formålet, omverdenen, skjer alltid via en dialog med et annet menneske (1995, s. 40).

Med tanke på ideutviklingsprosessen er ønsket å skape et handlingsrom der elevene er trygge på hverandre slik at de både kan motta og kaste ut ideer i et raust og aksepterende miljø. En utfordring er gjennom dette å skape ny innsikt og forståelse for en estetisk tilnærming med bevissthet omkring helhetlig samspill mellom lærestoff, elever og læringskontekst.

2.3 Estetisk tilnærming

Estetisk tilnærming er et sentralt begrep både i min problemstilling og i mine forskningsspørsmål. Jeg er her interessert i aspekter ved estetisk tilnærming som fremmer ideutvikling, samt hva som karakteriserer opplevelse av motivasjon gjennom denne tilnærmingen.

Den tradisjonelle betydningen av ordet estetikk er læren om det skjønne og gode i kunsten. Begrepet har gjennom årene utvidet sin betydning via ulike filosofer og teoretikere slik at estetiske dimensjoner også omhandler prosessen som gjør mennesker sanselige og reflekterende, gjennom å inkludere kroppens innsikt, motivasjon og forståelse.

Estetikkbegrepet slik det anvendes i den pedagogisk-filosofiske diskurs, har sitt utspring i det greske ordet *aisthesis*, som betyr «oppfattelse ved hjelp av sansene» (Tranøy, 1980, s. 33) og henviser til menneskets sanselige og følelsesmessige forhold til verden, i motsetning til den matematisk-logiske kunnskapens abstrakte tenkning. Den estetiske erfaringen som en umiddelbar og følelsesmessig identifikasjon med verden gjør at den lett avskrives som subjektiv av vitenskap som krever visshet i kraft av metode. Spesielt tydelig blir dette i debatten omkring estetiske fags nytteverdi versus egenverdi.

Problemet synes å være at de estetiske fagene ofte presenteres (særlig i media) som fag som krever mindre av elevene enn de andre fagene (Bamford, 2006, s. 10). Her mener jeg denne «mindre krevende» dimensjonen nettopp inneholder noe av det mest verdifulle i en læringsprosess, nemlig meningsdanning, opplevelse av mestring og entusiasme. Ifølge Uusikylä (i Østern, 2010, s. 195) er: «opplæringens viktigste utfordring å støtte unge menneskers lyst til å lære og deres kreative sinnelag». Det å vite hvordan en klarinett klinger, er et eksempel på uutsigelig fortrolig kunnskap (Samuelsen, 2008, s. 35). Det er ellers mange sidebegreper i omløp for å karakterisere denne kunnskapsformen, for eksempel fortrolig, implisitt, intuitiv og «taus» kunnskap, førstehåndskunnskap, erfaringskunnskap og nonverbal kunnskap (Osa i Samuelsen, 2008, s. 35).

Ved å integrere det estetiske aspektet i undervisningen vil jeg forsøke å løfte frem hvordan estetisk tilnærming i praksis kan utdype og forsterke opplevelser i en utvidet læreprosess. På denne måten kan virkelige erfaringer der eleven gjør en aktivt skapende handling ikke bare være en del av undervisningens verbale og kognitive kronologi, men samtidig øke elevenes forståelse for egen læreprosess, seg selv, mennesker og kulturen rundt.

Dewey har i verket *Art as experience* (1934) tatt for seg begrepet den estetiske erfaring. Her skiller han mellom erfaringer som et generelt fenomen og *en* erfaring som en spesiell erfaring. «En erfaring oppstår når det materialet vi erfarer får nå frem til fullbyrdelse.

Da, og bare da er den integrert i og avgrenset fra andre erfaringer i den generelle strømmen av erfaringer» (Dewey, 2008a, s. 169). Ordet estetisk viser ifølge Dewey (2008b, s. 205) til: «erfaring som en vurderende, sansende og nytende handling». Dette er en ekstraordinær, avgrenset og skjellsettende opplevelse, altså noe annet enn en aktivitet utført i distraksjon og av gammel vane. Når vi i ettertid sier om en situasjon eller episode at: «*det* var litt av en erfaring», tilsier det, ifølge Dewey (2008b, s. 199), at erfaringen hadde estetisk kvalitet. Om det som emfatisk kalles *en* erfaring, skriver Dewey (2008a, s. 42): «Such an experience is a whole and carries with it its own individualizing quality and self-sufficiency». Den emfatiske erfaring fester seg til minnet. Det estetiske betegner denne kvalitative opplevelse av en fullendt prosess, og det essensielt estetiske ligger i dannelsen av en erfaring som erfaring (Dewey, 2008a).

Innlevelse og kommunikasjon berører elevenes narrative, empatiske og affektive evner og kan være med på å forsterke skaperglede og undring. Selander (2009, s. 211) ser det her som karakteristisk for estetiske læringsprosesser at de er tegnskapende, medierte, tolkende og meningsskapende. Selander utviklet tanken om at man gjennom uttrykket kommer til innsikt og ikke tvert imot, at innsikten gis uttrykk.

Som veileder og tilrettelegger for den estetiske tilnærmingen i dette undervisningsdesignet, vil jeg både utfordre og forsterke tradisjonelle læringsprosesser. Jeg ser derfor på aspekter ved estetisk tilnærming ikke bare som kreativ og håndverksmessig produksjon, men også som en verdifull erfaring gjort gjennom reseptiv persepsjon. Den estetiske dimensjonen til læring blir på denne måten et uttrykk for en utvikling av estetisk virksomhet som en læringsmåte og læringsprosess som kan bidra til å utvikle «hele» mennesker.

Som hjelp i denne prosessen finner jeg støtte i en modell fra Sava (i Østern, 2010, s. 193) som formulerer tre mulige forandringer som vil komme av en kunstnerisk læringsprosess. Den første er en kvantitativ forandring i mengdekunnskap, den andre er en kvalitativ forandring gjennom en estetisk-kunstnerisk tolkning på et mer kvalifisert nivå, og den tredje er en strukturell forandring i kunstnerisk, kreativ tenkning i hvordan individets fantasi fungerer. Her mener jeg det ligger viktige argument i forhold til hvordan skolen kan inkludere kunnskapssamfunnets idealer og mål om å oppnå kreativitet og innovasjon.

På bakgrunn av min forståelse av estetisk tilnærming som opplevelsesbetinget og erfart vil jeg videre klargjøre hvordan jeg har valgt å anvende estetisk tilnærming i ulike aktiviteter for å fremme ideutvikling hos mine elever.

2.4 Modaliteter

I denne studien velger jeg å ta utgangspunkt i Østerns formulering av Kress' *multimodale teori*, som kan beskrives som en dannelses-teori for omfattende *leseferdighet* knyttet til et utvidet tekstbegrep (Kress i Østern, 2010, s. 195). Multimodalitet betyr ifølge Kress bruk av flere typer semiotiske tegn i kommunikasjon, f.eks. visuelle tegn som bilder, grafer og film, kroppslige tegn som dans, drama, gester og mime, auditive tegn som musikk og lyder, samt skrifttegn (Kress i Østern, 2010, s. 185).

Når noe er multimodalt, sier vi gjerne at vi gjør bruk av ulike tegnsystemer for å produsere mening. «Og alle tegn som benyttes i alle kommunikasjonsprosesser er metaforer, eller noe som står i stedet for det som framstilles i tegnmakerens verden» (Kress, 2010, s. 30). Enhver lesning preges derfor av synlige og usynlige kulturelle koder som stadig utvikles gjennom nye uttrykksmåter. Med utgangspunkt i denne definisjonen av begrepet multimodal velger jeg i denne studien å benytte lyd, lys, bevegelse, interaksjon, smak, lukt, tegning og skriving som modaliteter. Disse modalitetene benyttes i undervisningen som en ressurs for kommunikasjonen, der kombinasjon av ulike tegnsystemer forsøker å vekke helhet og mening for elevene. Elevenes bruk av digitale verktøy har jeg som nevnt innledningsvis, mindre fokus på i dette undervisningsdesignet.

Gjennom multimodale uttrykk ønsker jeg å vekke følelser og tanker hos elevene, samt utfordre dem på varierte måter til både innlevelse og opplevelse. På denne måten tror jeg at møter med ulike innfallsvinkler og perspektiv på verden, kan skape grunnlag for nysgjerrighet og evner til å oppdage nye muligheter. Dette mener jeg samsvarer med «litracy»-begrepet som Østern benytter, og som beskriver en mulig dannelsesvei for skolen som er i overensstemmelse med de prinsippene for opplæring som er utformet i det nasjonale læreplandokumentet *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) (Østern, 2010, s. 182). Her forstås begrepet «literacy» som kulturell leseferdighet der det inkluderer evnen til å forstå visuelle kommunikasjonsformer som for eksempel kroppsspråk, bilder, kart, media og andre symbolsystemer som er relevante for et samfunn.

I forhold til spørsmålet om hvordan man ser på og tar i bruk grunnleggende ferdigheter i skolen i dag, for å avkode og forstå et utvidet tekstbegrep, skriver Kress (2003, s. 169): «There will be much more open notions, which bring materiality, bodyliness, sensuality and affect into the centre of attention together with rationality and cognition – or challenge the distinctions between such categories».

Ved å ta i bruk elevenes eget erfaringsgrunnlag og de utviklingsmuligheter som finnes i hverdagslige omgivelser og en multimodal samtidskultur, forsøker jeg i dette opplegget å

legge til rette for at elevene bevisstgjøres i møtet med sine omgivelser gjennom sansebaserte opplevelser og i nærhet til hverdags erfaringer. Valget av temaet «te» for undervisningsdesignet kan derfor gi rom for å skape mening gjennom ulike modaliteter. Her ønsker jeg at virkelighetsforankringen kan være utgangspunktet for innlevelse og inspirasjon. Aagre nevner begrepet *refleksiv* som er hentet fra Giddens' oppfatning av hvilken betydning «selvets refleksive prosjekt» har i det senmoderne samfunn. Med dette mener han:

Det mer individualistiske posttradisjonelle samfunnet legger betydelig større vekt på den enkeltes evne til å sette ord på følelser, begrunne handlinger, bygge en sammenhengende fortelling om sitt forhold til de sosiale omgivelsene og reflekterer over de valg- og utviklingsmuligheter som finnes (2003, s. 143).

Nettopp denne helhetlige opplevelsen av at skole og verden utenfor sees i sammenheng, kan være basis for at elevene opplever relevans og motivasjon for oppgaven. Klafki (i Imsen, 2006, s. 274) er her opptatt av dannelsesperspektivet som en forutsetning for all didaktisk tenkning og benytter det kategoriale dannelsesbegrep. Begrepet baserer seg på det synet at dannelse er en dobbeltsidig prosess der både innholdet (lærestoffet eller kulturstoffet) og individets subjektive måte å forholde seg til dette på er involvert (op.cit., s. 266). Det er derfor et skapende samspill mellom det materiale og det formale (ibid). Jortveit skriver:

Det handler om å finne det fundamentale og det elementære i det faglige innholdet, og knytte dette til elevenes personlige erfaringer; det nære. Han kaller dette for den doble åpning, at eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven gjennom forståelsen. Innholdet og formen blir like viktig. Å finne det forbilledlige i stoffet er et viktig kriterium for utvelgelse av undervisningsinnhold. Kalafki kaller dette det eksemplariske prinsipp (2007, s. 29).

Ved å knyttet aktivitetene til ulike modaliteter og elevenes nære omgivelser, ønsker jeg å fremme motivasjon, interesse og utholdenhet under ideutviklingen. Betydningen av aktivt å erfare, forme og utføre estetiske ytringer samt å inspireres og eksponeres for gode eksempler mener jeg kan engasjere til økt kreativitet. «Pedagoger måste alltså kunna erbjuda denna kunskap och inte bara ställa sina elever framför ett vitt ark, en sådan handling skulle kunna kväva hela den kreativa processen i sin linda» (Edwards, 1987, s. 16-19).

2.5 Ideutvikling og kreativitet

Ideutvikling og kreativitet handler om mye av det samme. Ordet kreativitet kommer fra latin *creare*, som betyr «å lage» eller «å skape» (se bl.a. Store norske leksikon²). I litteraturen finnes det utallige definisjoner og tilnæringsmåter til begrepet som over tid har vist ulik betydning. I spennet mellom kognitive problemløsende kapasiteter, ulike personlighetstrekk og sosiale prosesser, nevnes ofte evnen til å eksperimentere, assosiere og å bli oppslukt, samt å være fordomsfri, modig, utholdende, leken, engasjert og nysgjerrig. I tillegg vektlegges

² <http://snl.no/kreativitet> (Tilgang: 11.08.14)

ulike forutsetninger for kreativitet som frihet, spillerom og muligheter for fleksibilitet, innsikt, motivasjonelle forhold, varierte metoder og ulike formål.

Det Store norske leksikon definerer kreativitet som en skapende evne eller virksomhet, det vil si oppfinnsomhet, idériksomhet og det å lage eller finne på noe nytt (Store norske leksikon³). Kreativiteten sees her som en spesiell egenskap eller evne, hvorfra det skapes noe personlig og unikt.

Ifølge Csikszentmihalyi (1996) er ikke definisjonen så enkel. Da den nye tanken eller idéen må ha en verdi, kan den ikke kun vurderes av den som kommer på den, men den må også gjennomgå en viss sosial vurdering. Kreativitet skjer derfor ikke kun inne i et menneskes hode, men i et samspill eller i en interaksjon mellom personen og miljøet rundt. Det må altså en vurderingsprosess inn i bildet for at idéen skal kunne være kreativ. Først når idéen vurderes av miljøet rundt, får den originale idéen en verdi. Csikszentmihalyi (1996, s. 23) skriver: «Therefore, creativity does not happen inside people's heads, but in the interaction between a person's thoughts and a sociocultural context. It is a systemic rather than an individual phenomenon».

I samsvar med mitt sosiokulturelle teoriperspektiv betrakter Csikszentmihalyi her med andre ord kreativitet som et kulturelt fenomen fordi den må inkluderes i den kulturelle konteksten den hører hjemme i. Vygotsky tar også for seg kompleksiteten i den kreative prosessen og mener *fantasi* er et vanskelig begrep å forklare. Gjennom fire innfallsvinkler viser han hvordan forholdet mellom fantasi og virkelighet i menneskets atferd kan forstås.

For det første bygger fantasien vår på elementer fra virkeligheten, det vil si våre erfaringer fra virkeligheten. Den kreative aktiviteten til fantasien er derfor direkte avhengig av hvor rik og variert en persons erfaringsbakgrunn er. Vygotsky (1995, s. 20) skriver: «Ju mer et barn har sett, hørt och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetselement det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsesfullare och produktivare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar». Da barn har færre erfaringer og enklere interesser og dessuten en mindre utviklet resonneringsevne, skulle man tro at barn hadde mindre fantasi enn voksne. Dette forklarer Vygotsky (1995, s. 19) med at barnet har en livlig fantasi fordi det ikke har så mange erfarte begreper som stenger forestillingen inne i lukkede områder. Når vi vokser, blir vi mer kritiske til vår egen fantasi. Dette påvirker fornuften og selvsensuren så sterkt at fantasien blir undertrykt. I denne forbindelse forsøker jeg som lærer i dette prosjektet å ta hensyn til at selvtillit og opplevelse av aksept er faktorer som både økes og styrkes i trygge omgivelser. Her blir det avgjørende at elevene våger å gjøre feil, være

³ <http://snl.no/kreativitet> (Tilgang: 11.08.14)

ulogiske eller dumme seg ut for ikke å drepe den kreative prosessen. For det andre forstås fantasien som et middel for å utvide menneskets erfaringer da vi kan forestille oss forhold vi ikke har sett. Vygotsky skriver:

Det er just människans kreative aktivitet som gör henne till en framtidsinriktad varelse, som skapar sin framtid och samtidig förändrar sin nutid. Denna kreativa aktivitet, som grundar sig på vår hjärnas kombinatoriska förmåga, kallas inom psykologien för föreställning eller fantasi (1995, s. 13).

Han skriver videre: «det som vi kallar skapande är ofta bara den dramatiska födelsesakt som är resultatet av ett mycket långvarigt havandeskap, av ett fosters utveckling» (Vygotsky, 1995, s. 31). I denne sammenheng ser jeg verdien av å gi mine elever kjennskap til prosjektets tema, gjerne en uke før prosjektstart, slik at temaet får tid til å modne.

For det tredje påvirker våre følelser fantasien samtidig som fantasien påvirker våre følelser. Ved å vektlegge estetiske tilnærminger ønsker jeg å gi elevene mulighet til å skaffe seg egne erfaringer fremfor at jeg som lærer, med mine tanker og ord skaper retning på opplevelsene deres. Bruk av ulike modaliteter skal her bygge opp under spenning og uro som kan gi elevene trang til å skape innenfra og ut. Ifølge Østern (2010, s. 195) er kreativitet et sentralt aspekt i alle kunnskapsfelt, og estetisk tilnærming som grunnleggende dimensjon i all læring kan gi støtte til kreative læringsprosesser.

Om den siste og fjerde formen for samband mellom fantasi og virkelighet skriver Vygotsky (1995, s. 25): «Det typiska för denna sista form är att en fantasiskapelse i sig själv kan framställa något fullkomligt nytt, som inte finns i den mänskliga erfarenheten och inte motsvarar något verkligt existerande föremål». Her forklares fantasiprosessen ifølge Vygotsky (i Lindqvist, 1995, s. 46) som: «ett komplex av förvandlingar, särskiljanden, omgrupperingar, förtätningar, överdrifter och krympingar, som skapar nya kombinasjoner och betydelser». På bakgrunn av disse tankene har jeg vist at det er noen viktige faktorer og forhold som kan åpne opp for, utvikle og styrke en kreativ prosess. Slik jeg ser det og videre ønsker å ta i bruk begrepet, er ikke kreativitet et talent, men en måte å gjøre ting på. Under gjennomføringen blir det vanskelig å vite akkurat hvordan de estetiske tilnærmingene og ulike modalitetene vil fungere og interagere med elevene, men dette er også hensikten, da estetiske tilnærminger ikke kan være helt fastsatte på forhånd. Dette samsvarer med Aulin-Gråhamn, Persson og Thavenius (i Østern, 2010, s. 187) som argumenterer for en radikal estetikk som innebærer å benytte estetikens muligheter til å skape mening. De skriver: «Kunsten som metode sier ja til spørsmål, den omfavner det uferdige, den fremmer en søkende og åpen holdning, og den setter pris på divergent tenkning og personlige løsninger».

Her mener jeg at lærer gjennom tilstedeværelse og nærhet til klassen også kan ha avgjørende betydning for den retning de ulike aktivitetene tar.

2.6 Lek

I dette undervisningsdesignet forsøker jeg å legge vekt på at elevene kan utvikle kreative sider av seg selv og være løsningsorienterte ved å integrere bruk av kropp og følelser. Simlansky og Shefatyas (i Lillemyr, 2007, s. 160) forskning på barns sosiale og kognitive kompetanse i skolen refererer til funn der opplegg med lek og dramatisering har betydning for kreative evner og sosialt emosjonelle ferdigheter. Jeg har derfor i undervisningsdesignet inkludert en lek.

Den dominerende pedagogiske diskursen omkring lek tar utgangspunkt i tanken om at leken har et formål der målsetningen er å bringe eleven videre til et høyere steg i det vertikale utdanningsløpet. Pedagoger har også hatt en sterk trang til å knytte leken til imitasjon, sosialisering, moralsk og kognitiv vekst, samt betraktet lek som noe som har å gjøre med utvikling fremfor glede og fornøyelse (Sutton-Smith, 1997, s. 37).

Lillemyr argumenterer for bruk av lek som pedagogisk virkemiddel blant annet på grunn av den indre motivasjonen som ligger i leken. I tillegg beskriver han lekens paradoks ved å understreke både lekens pedagogiske nytteverdier, «læring gjennom lek», og samtidig trekke fram et syn på leken som et mål i seg selv, «lekens egen verdi» (Lillemyr, 2007, s. 160). Det sentrale synes å speile en forståelse av lek som noe komplekst, flertydig, alminnelig og hverdagslig.

Sutton-Smith (1997, s. 37) hevder også at lek kan betraktes som et grunnleggende irrasjonelt fenomen og foreslår at vi i større grad bør se nærmere på frihetsaspektet i lek, gleden, gradene av fleksibilitet og konformitet i lek. I denne sammenheng fremstår lek som noe ukjent, noe som skapes mellom barn som leker, og som det ikke er mulig å forhåndsbestemme innenfra (Gadamer i Steinsholt, 1998, s. 37). Et slikt syn på lek kan ha likhetstrekk med det Csikszentmihalyi (1996) definerer som «flow». Dette kan forstås som en dyp konsentrasjon hvor ytre ting i liten grad påvirker tilstedeværelse i situasjonen. En her og nå-situasjon som oppleves som altoppslukende.

Vygotsky legger vekt på at man bør rette oppmerksomheten mot barns erfaringer og koblingene mellom fantasi og virkelighet som finner sted under lek, for å bygge opp under skapende virksomhet. Et karakteristikum er fri bevegelse innenfor foreskrevne grenser. Det er her nærliggende å se på hvordan fantasiprosessen korresponderer med lekens form. Vygotsky (1960, s. 83) skriver: «I leken har barnets skapende karaktären av en syntes: Barnets intellektuella, emotionella och viljemässiga sidor har blivit väkta med den omedelbara kraften hos livet självt, utan några onödiga samtida spänningar i dess psyke». På denne måten forstår jeg lek og kreativitet ikke bare utfra et småbarns-perspektiv, men tar utgangspunkt i at

leken ifølge Vygotsky (i Lindqvist, 1995, s. 59) kan sees på som en kreativ tolkningsprosess, der fantasi både er en forutsetning og et resultat av lekhandlingen.

Her vil jeg trekke frem det som Vygotsky (op.cit., s. 50) mener er en av lekens paradokser: «at leken underordner seg et sett regler samtidig som spontane impulshandlinger konstituerer veien til maksimal tilfredsstillelse». Hvis friheten blir borte eller grensene opphører, slutter leken. Hvordan regler og begrensninger kan være rammer som skaper utgangspunkt for ideutvikling mener jeg kommer til uttrykk i det gamle ordtaket: «Nød lærer naken kvinne å spinne». Vygotsky (op.cit., s. 54) skriver også: «I leken skjer et dynamisk møte mellom regler, som bestems av betydninger og beteenden i den situasjonella handlingen, og de ønskingar som barnet legger inn i lekens form, der han kan prøva sin formåga alt efter sin egen vilja».

Lekens ramme kan på denne måten åpne for tilstedeværelse og innlevelse som igjen kan bidra til både personlig og subjektiv opplevelse av virkeligheten. Ved at leken gir rom for å omfavne tilfeldigheter, kan elevene føres inn i det ukjente og impulsstyrte. I tillegg kan leken skape det frirom der vi har mulighet til kreativt å dele våre indre subjektive erfaringer og utvikle forståelse for både oss selv, de andre og den verden vi alle er en del av (Winnicott i Austring & Sørensen, 2006, s. 125).

I rolle-leken i dette undervisningsdesignet har jeg valgt å koble lekaktiviteten til en form for rollespill som ifølge Rasmussen (2001, s. 81) refererer til Morenos modernistiske og kultur-estetiske praksis med spontanteater (psykodramatiske teknikker), som gjennom historien har vært til konflikt med en instrumentell institusjonspraksis som har vært isolert fra en estetisk kontekst. Som eksempel vektlegger Moreno den umiddelbare fremstillingen av noe gjennom «role playing» fremfor «role taking» og nyanserer betydningen av den andres perspektiv og fremhever individets skaperkraft som likeverdig partner i spillet, i interaksjonen (Rasmussen, 2002, s. 93). Gjennom å kroppsliggjøre en situasjon internaliseres den. Den formdannende prosessen blir et uttrykk for kunnskap, og forklarer at vi ikke kan fatte, ikke har bevisst kunnskap før vi har erfart noe følelsesmessig (Dewey i Rasmussen, 2001, s. 161).

Gjennom rolle-leken ønsker jeg at elevenes opplevelse av seg selv kan bli tydeliggjort, virkeliggjort og synliggjort i interaksjon med andre gjennom at de utspiller et lite narrativ både for seg selv og de medvirkende. Ved at elevene konfronteres og påvirkes av hverandres reaksjoner og tilbakemeldinger, kan noe endres. Perspektivendring kan tilby omforming og være en forløsende igangsetter. «Her kan spillet, fordi det er tydelig distansert fra det sosiale spill, skape transformasjon, nytt sosialt liv» (Rasmussen, 2001, s. 92).

Transformasjon er et begrep lånt fra Dewey og teorien legger vekt på impulsen, det som setter i gang en (lærings)prosess. Østern (2010, s. 183) formulerer en estetisk tilnærming til læring med den utfordring som gjelder hvordan et individs erfaring på en meningsfull måte kan anerkjennes og transformeres i møtet med ny kunnskap. I forhold til ideutviklingsprosessen ønsker jeg å se på noen transformativt områder der hensikten er å skape opplevelser, innsikt og forståelse eller motivasjon.

Gjennom rollespill kan vi skape nye identiteter og ny innsikt av de interaksjoner spillet gir (og som vi ofte deltar «blindt» i) (Lindqvist, 1995, s. 54). «Det er gjennom de andre at vi kan se oss selv i et kritisk perspektiv, annerledesheten blir det speilet vi trenger for å se vår virkelighet som *en* virkelighet og ikke som Virkeligheten» (Jørgensen, 2006, s. 49). Deltakelse i en estetisk læreprosess kan på denne måten være med på å skaffe elevene innsikt i noe som forandrer en og åpner for nye perspektiv på virkeligheten.

Ønsket er at elevene kan få oppleve hvordan rolle-leken kan ha en «egen verdi» ved å åpne opp for ny erfaring og erkjennelse, samt hvordan man i en rolle «transformerer» virkeligheten og synliggjør læringens kompleksitet. Rolle-leken kan derfor åpne for impulsstyrte handlinger, samtidig som strenge rammer og tidsbegrensning har til hensikt å utfordre elevene til å være spontane, sårbare og kreative, samt bli eiere av kunnskapen gjennom å uttrykke den med kroppen.

2.7 Motivasjon

Motivasjonsaspektet ser jeg på som «det sparket» elevene trenger for å gå dypere, grundigere og lengre inn i ideutviklingsprosessen, noe jeg mener kan øke elevenes kreativitet.

Ordet motivasjon stammer fra det latinske ordet *movere*, som betyr å bevege (Lillemyr, 2007, s. 23). Begrepene drift, behov og motiv har kanskje vært de mest brukte begrepene for å beskrive og forklare motivasjon. Dette er mer *mekaniske* begrep som man etter hvert mener gir utilstrekkelige forklaringer når man skal forklare de mange aktiviteter og handlinger mennesker er interessert i og tiltrekkes av (op.cit., s. 47).

Innenfor motivasjonsteori finner vi en rekke forskjellige perspektiver og tilnærminger. Det antas at det sosiale perspektivet er det viktigste perspektivet ved motivasjon, det som har størst betydning for motivasjonens kraft, retning, utholdenhet og kvalitet (op.cit., s. 160). Jeg har valgt en sosialpsykologisk tilnærming til begrepet motivasjon. Denne tilnærmingen vil blant annet ha som konsekvens at motivasjon hos mennesker dypest sett har forankring i selvet, som kjernen i personligheten, (men at hvordan mennesket opplever, vurderer og erfarer seg selv i forhold til at egen atferd skjer i samspill med andre, skapes i forhold til mellommenneskelige relasjoner og den sosiale konteksten) (op.cit., s. 160).

Gjennom den sosialpsykologiske tilnærmingen til motivasjon ser jeg paralleller i den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen der Vygotsky så verdien av at barn får utfordringer tilpasset sine forutsetninger, men samtidig får noe å strekke seg etter. Begrepet «Den potensielle utviklingssonen» speiler Vygotskys dynamiske kunnskapssyn (Lindqvist, 1995, s. 39). Her spiller som sagt lærer og medelevers rolle inn som støtte i læringsarbeidet.

I denne studien er jeg opptatt av hele mennesket i et sosiokulturelt perspektiv og alle de mangefasetterte aspektene som kan fremme ideutvikling. Det er derfor interessant å se nærmere på den *organismiske* tilnærmingen til motivasjon. I denne motivasjonsteorien, utviklet av Deci, ble det lagt vekt på menneskets behov for å velge selv, samtidig som teorien har et holistisk preg (Deci i Lillemyr, 2007, s. 146). Teorien kan også sees på som en videreutvikling av kognitiv evaluering mot en teori om selvbestemmelse. Her blir hensynet til de følelsesmessige sidene og hensynet til de vurderende og analytiske aspektene ved motivasjon forsøkt kombinert. Sentralt i den organismiske motivasjonsteorien står samspillet mellom person- og miljøvariabler. Deci antar at en persons orientering er avhengig av tre motivasjonssystem. Den ene er *indremotivert* atferd der belønningen er selve aktiviteten i seg selv (affekter og kognisjoner), den andre er *ytremotivert* atferd som skiller belønningen klart fra selve aktiviteten og de tilhørende følelsene, og den tredje er *amotivasjonell* atferd som innebærer tro på at det *ikke* eksisterer noen klar avhengighet mellom utførelsen av aktiviteten og resultatet av aktiviteten (Deci i Lillemyr, 2007, s. 147). Disse motivasjonssystemene har ulik orientering med hensyn til at årsak og atferd blir aktivert sterkest i samspill med miljøet (op.cit., s. 146). Den organismiske motivasjonsteorien forstås derfor ifølge Lillemyr som:

En forståelse av motivasjon der en tar på alvor at mennesket kan tenke, vurdere og reflektere på den ene siden, og dessuten sanse, oppleve og føle på den annen side, eller der en betrakter mennesket som en komplett organisme. Her er samspillet mellom person- og miljøvariabler kjernen. Gjennom denne tilnærmingen vil en søke å forklare både hvordan et menneske er opptatt av å oppnå økt stimulering og andre ganger ønsker å redusere overstimulering. En kan se at dette gir seg utslag i for eksempel trangten til å utforske, eksperimentere og være nysgjerrig, slik vi ofte ser det i barns lek, studenters kreative tenkning og i eksempler på nytenkning i arbeidslivet (2007, s. 47).

Lillemyr (2007, s. 160) mener også at det er en forbindelse mellom selvoppfatning og motivasjon. I denne sammenheng er det interessant å se på hvilke forventninger eleven sitter inne med. «Det viser seg at forventninger om å lykkes med en oppgave utvikler seg på grunnlag av erfaringer en har med å lykkes eller mislykkes med slike oppgaver» (ibid). Den som ser relativt positivt på seg selv, vil ha et bedre grunnlag for å utvikle gode relasjoner til andre enn den som ikke ser så positivt på seg selv. En elev med styrket selvoppfatning vil kunne skaffe seg god kjennskap til hva som gir en særlig sterk motivasjon, skaper sterk involvering og utvikler sterke varige interesser. Dermed vil eleven også ha bedre kjennskap til

egen mestring og egen kompetanse, og spesielt ha sterk tro på at en *selv* kan innvirke på egne handlinger (Lillemyr, 2007, s. 186).

I læringsprosessen i denne studien tas det hensyn til at elevene har ulike forutsetninger slik at de ulike aktivitetene gjennom varighet, variasjon og innhold gir inspirasjon og utfordringer nok for elevene til å bli engasjerte. Her blir samspill, involvering gjennom det sosiale aspektet, sentralt for aktivitetene. Under utviklingen av undervisningsdesignet er det lagt vekt på å skape et åpent læringsrom der interaksjonen mellom elevene gjennom lek og skapende virksomhet blir en naturlig inngangsport til ideutviklingsarbeidet. Slik jeg ser det, kan elevens generelle selvoppfatning både styrkes og svekkes i samspill med andre, lærestoff og omgivelsene. Her vil ikke bare elevens forventning til seg selv, men også lærers forventning til eleven spille en rolle. Som lærer er mitt ønske gjennom et motiverende undervisningsdesign å hente frem det iboende potensialet som ligger i elevene, gjennom å åpne for et mangfold av meningsskapning.

Lærers rolle er derfor sentral under utforming av undervisningsdesignet, gjennom tilrettelegging og under gjennomføring ved at lærer både har overblikk og samtidig er nær, støttende og veiledende. Som Lillemyr (op.cit., s. 207) skriver, er det av grunnleggende viktighet at lederen forsøker å gi alle medarbeiderne en følelse av autonomi, kompetanse og mening, da dette har stor betydning for kreativitet, læring og prestasjoner, og dernest sikrer trivsel og gode arbeidsforhold. I forhold til sosial motivasjon fant Nordahl (i Lillemyr, 2007, s. 172) at det i ungdomsskolen var to verdener: elevens verden, som han fant var av stort sett sosial karakter, og lærers verden, som gjaldt læringens, undervisningens og kunnskapens verden. Nordahl uttrykte i denne sammenheng stor bekymring for hva som skjer om ikke disse to verdenene bringes sammen, integreres for eleven i skolen (ibid.). «At de «viktige andre» tydelig viser aksept, respekt, anerkjennelse og omsorg, at feedback er informativ, og at oppgavene er meningsfulle for den enkelte, nevnes bl.a. som viktige betingelser i denne kommunikasjonen, også kalt *anerkjennende kommunikasjon*» (op.cit., s.185). Et forhold som kompliserer dette både for forskningen og for praksis, er det sosiale perspektivets forankring i kultur, verdier og tradisjoner. I tillegg er disse forholdene avhengige av i hvilken grad de psykologiske behovene, som behovet for selvstendighet, tilhørighet og å føle seg kompetent, er dekt.

Som en oppsummering kan sies at elevenes opplevelse av motivasjon kan vise studiens ønske om å forme et undervisningsdesign som gjennom estetisk tilnærming kan skape nysgjerrighet, økt oppmerksomhet og mer læringslyst hos elevene, noe som igjen kan gi elevene større utbytte av ideutviklingsprosessen.

2.8 Didaktiske hensyn

Denne delen av min teoretiske referanseramme omfatter redegjørelsen for begreper som er tilknyttet utviklingen av undervisningsdesignet for ideutvikling.

Det er mange som har forsøkt å formulere begrepet fagdidaktikk. Slik jeg forstår og velger å definere fagdidaktikk, er fagdidaktikk refleksjoner over hva et fag *er*, i skole, samfunn, akademia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det *kunne* eller *burde* være. Dette ser jeg på som en evig diskusjon om fagdidaktiske overveielser i skjæringspunktet mellom pedagogisk teori og fagvitenskap, mellom allmenn didaktisk teori og opplæringsvirkeligheten, og noe som stadig endrer seg og er under utvikling. Når jeg forholder meg til didaktikkbegrepet i denne oppgaven, har mitt *hva* og *hvordan*, og selvfølgelig også mitt *hvorfor*, stått sentralt med hensyn til hvilke valg og begrunnelser jeg tar hensyn til under utviklingen av undervisningsdesignet.

Forholdet mellom lærer, elev og innhold er sentralt i didaktikken (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 24). Med dette får også sosialisering, dannelse og praktiske utfordringer plass i den didaktiske planleggingen i samspill med en åpen, utforskende og elevsentrert undervisningsform.

2.8.1 Utviklingen av undervisningsdesignet

Den fagdidaktiske forberedelsens mål er å romme både forskers problemstilling og forskningsspørsmål, samtidig som den skal romme lærerens pedagogiske og faglige mål. For å synliggjøre planleggingen og forberedelsen av undervisningsdesignet redegjør jeg først for hvordan jeg tar i bruk en dramaturgisk modell (figur 2), og deretter den didaktiske relasjonsmodellen (figur 3).

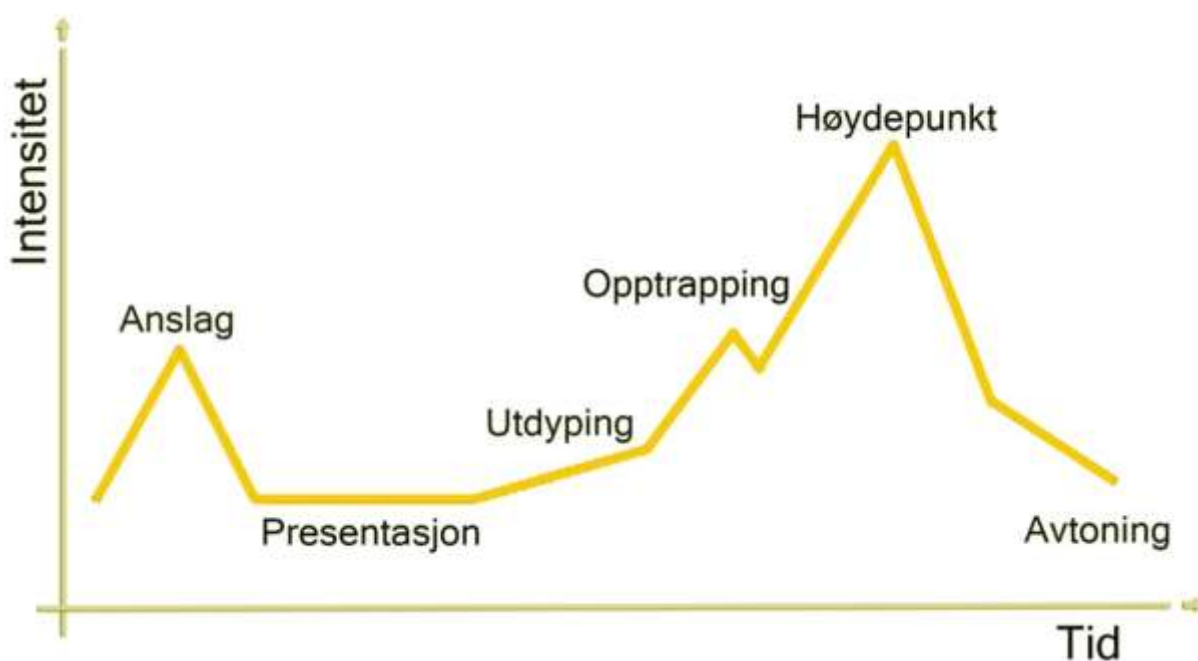
Etter mange år med undervisning opplever jeg at relasjonsmodellen inneholder et godt, men kanskje litt mangelfullt utgangspunkt for å forberede et undervisningsdesign. Med dette mener jeg at den mangler de ingrediensene som bidrar til et mer sammensatt og nyansert bilde av undervisningen, der fokus på en sammenhengende helhetlig struktur, fleksibilitet og bruk av estetiske læreprosesser kunne vært inkludert som del av undervisningsforberedelsen. Jeg ønsker derfor i denne studien å inkludere en dramaturgisk modell som grunnleggende faktor for undervisningsdesignet der lærer gjennom tilstedeværelse og åpenhet i større grad innehar en regissørrolle. Med dette utgangspunkt velger jeg derfor å se utviklingen av undervisningsdesignet i lys av en blanding av disse to modellene.

2.8.2 En dramaturgisk modell

Dramaturgi handler ifølge Engelstad (2000, s. 29) om hvordan handling fortelles, hvordan den er satt sammen slik at den framstår som en enhetlig og sammenhengende struktur og ikke bare som en rekke løsrevne og tilfeldige elementer.

Ifølge Karlsen (2004) gir dramaturgien en mulighet for å betone formaspektet ved undervisning, men hvor dette formaspektet blir dynamisk og prosessuelt, og ikke en tilstivnet og statisk form. Dette forutsetter en bevissthet omkring stemningsoppbygging og bevisste brudd. Østern skriver: «En sentral måte er strukturering av undervisningsforløpet med en rytme som elevene kan fungere i. Veksling mellom aktivitet og hvile, mellom kravnivå på utfordringer, mellom aktivitetsformer og mellom individuelt arbeid og refleksjon og et kollektivt arbeid og formidling, er dramaturgiske grep som læreren kan bruke» (Østern, 2010, s. 191).

Jeg forsøker derfor under utviklingen av dette undervisningsdesignet å synliggjøre hvordan jeg skaper rom med en klar intensjon og bevissthet omkring ulike estetiske tilnærminger ved å gi tilgang til et annet og mer dynamisk begrepsapparat og øvingsteknikker som kan innebære et forsterket fokus på samspill og samtidighet.



Figur 2. Modellen viser en klassisk fortellerstruktur der de ulike fasene i utviklingen følger tidslinjen horisontalt, mens intensiteten vises i den vertikale linjen. Illustrasjon: Mo, 2014

Den klassiske fortellerstrukturen kan spores helt tilbake til de gamle grekerne. I oldtiden, men også i dag, deles en historie primært inn i tre hoveddeler: en begynnelse, en midtdel og en

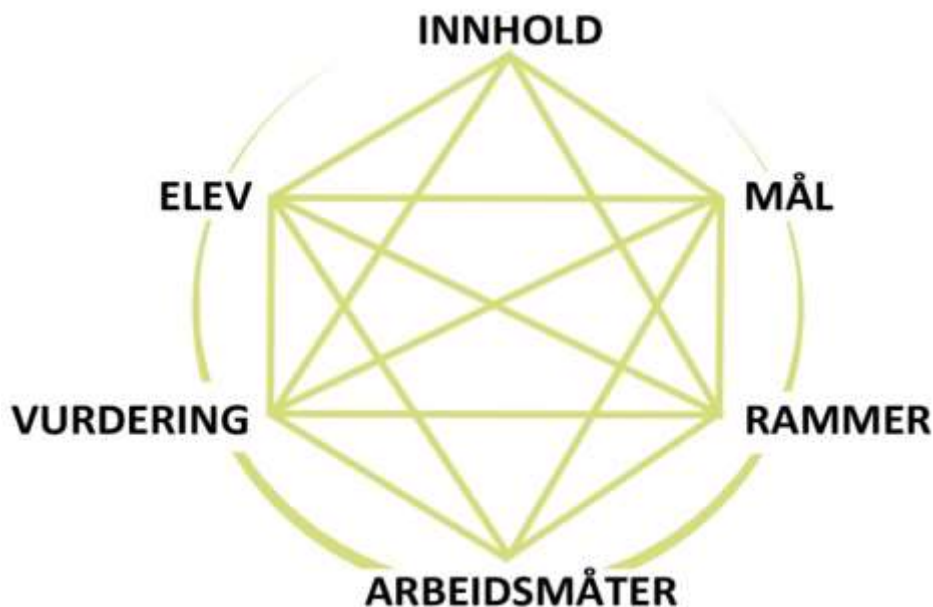
sluttidel. Ulike forfattere kan her benytte ulike begrep og antall trinn for å nyansere modellen. En dramaturgisk modell kan derfor gjengis i flere utgaver. (Se figur 2.).

I dette undervisningsdesignet har jeg valgt å benytte følgende selvvalgte begrep og antall trinn når jeg forklarer en dramaturgisk modell:

- *Anslag*. Har som oppgave å vekke interesse og skape nysgjerrighet, og overbevise publikum om at vi må være med videre.
- *Presentasjon*. En del av stemningsoppbyggingen som har til oppgave å presentere miljøet, gi bakgrunnsinformasjon og antyde handlingens vei videre.
- *Utdypning*. Utdypning av presentasjonen. Forsøk på å appellere til mottakers følelser.
- *Opptrapping*. Konflikt/problemstilling tilspisses, for å unngå at en handling blir statisk og kjedelig.
- *Høydepunkt*. Handlingen når toppen, spenning utløses, og problemet «løses».
- *Avtoning*. Problemet er «løst», og fortellingen tones ned.

2.8.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

For å tydeliggjøre kjennetegn ved undervisningsdesignet valgte jeg under utviklingen å ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen som er utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978). (Se figur 3.).



Figur 3. Modell for undervisningsplanlegging. Den didaktiske relasjonsmodellen med bakgrunn i Bjørndal og Lieberg slik de første gang beskrev den i 1978 (no.wikibooks.svg, 2006). Illustrasjon: Mo, 2014

Denne gamle modellen gir bakteppe for undervisningsplanleggingen gjennom å synliggjøre rammer og gi oversikt over aktuelle områder som jeg forbereder og reflekterer over i forkant av undervisningen. Her skriver også Bjørlykke (1999, s. 15): «Kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen omtaler sentrale sider ved opplæring, og gir pedagogen redskap for å forberede opplæringen og å gjøre den didaktiske analysen så reflektert som mulig». Linjene mellom de ulike områdene i modellen viser at undervisningsdesignet er en sammensatt helhet der alle elementene skaper gjensidige sammenhenger.

Videre viser jeg planleggingen av undervisningsdesignet basert på områdene i den didaktiske relasjonsmodellen. En dramaturgisk modell er også inkludert i planleggingen.

Mål og faginnhold. Den faglige rammen for dette undervisningsdesignet baserte seg på vurderinger sett i lys av læreplanen K06 (Utdanningsdirektoratet, 2014⁴). Som støtte i læringsarbeidet benyttet jeg for det første den generelle delen i læreplanen som utdyper mål for opplæringen og inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. I forhold til «Det skapende mennesket» uttryktes det helt konkret i forhold til ideutvikling at:

Undervisninga må vise korleis oppfinnsemd og skaparkraft stadig har endra levekår og livsinnhald, og på kva historiske vilkår det har skjedd. Små og store landevinningar i fortida gir ikkje berre respekt for det menneske før oss har utretta. Dei viser også at framtida er open, og at dagens unge kan forme henne med sin innsats og sin fantasi. Kulturarven er ikkje einssidig retta mot fortida, men ein skapande prosess, der ikkje minst skolen er ein viktig deltakar. Men kreativitet føreset også læring: at ein kjenner element som kan kombinerast på nye måtar, og har innarbeidd nye temar og teknikkar til å verkeleggjere det ein kan førestelle seg eller fabulere over. Reell kunnskap kan brukast til å stimulere både draum, fantasi og leik- og evne til å oppdage felles mønster på ulike område (Utdanningsdirektoratet, 2014).

For det andre var formål og mål også valgt ut fra læreplanens kompetansemål for felles programfag i Vg1 medier og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2014⁵).

Generell kunnskap–Mediedesign og medieuttrykk

Programfaget handler om idé, form, uttrykk og funksjon knyttet til kommunikasjon gjennom tekst, lyd og bilde.

Programfaget dreier seg om oppøving av kreative ferdigheter og utforming av medieprodukter.

Hovedområde–Mediedesign og medieuttrykk

Eleven skal kunne bruke aktuelle teknikker for idéskaping og idéutvikling innen tekst, lyd og bilde eller kombinasjoner av dem.

Eleven skal kunne bruke skisseteknikker til å visualisere ideer.

Sett i lys av mediefagets intensjon var ideutvikling et mål i seg selv, men ble samtidig et verktøy for å avdekke mekanismer bak det å formidle et budskap, selge en vare eller flytte holdninger.

⁴ <http://udir.no/> (Tilgang: 08.04.14)

⁵ <http://udir.no/kl06/MED1-01/> (Tilgang: 08.08.14)

Rammefaktorer. Selve gjennomføringen av forskningsopplegget fant sted torsdag 21. november, 2013 på Medier og kommunikasjonsavdelingen ved Trondheim Katedralskole. Dette var landets eldste videregående skole, og man kan på en måte si at undervisningstradisjonen bokstavelig talt var meislet inn i veggene ved at det kan leses på murveggen i trappen: «BØI DIT HJERTE TIL TUKT OG DINE ØRER TIL KUNNSKAPS ORD». Det befant seg også på husveggen over den store inngangsdøren en skulptur av en ugle, selve symbolet på kunnskap. Ifølge Ulleberg handlet dette om: «Skoleanleggets fysiske manifestasjon uttrykker og symboliserer holdninger og verdier» (Ulleberg, 2010, s. 118).

Det første som møtte elevene denne kalde novembermorgenen, var duften av nytrukket te og lyden av musikk. «Valg og bevisst bruk av lokaliteten i seg selv er et meget viktig dramaturgisk virkemiddel» (Karlsen, 2004). Midt i rommet sto et bord dekket med ulike sorter te som elevene kunne forsyne seg fra. Projisert på veggen vistest bilder og tekst med beskrivelse av teens historie. Det eneste som lyste i rommet, var projiseringen på veggen og stearinlysene på te-bordet. Ønsket var her at musikken sammen med lukt og lys og mulighet til å smake på ulike te-sorter kunne fungere som et estetisk formspråk og være en igangsettende inngang til prosjektet ved å skape forventninger, assosiasjoner, inspirere, spore og informere gjennom å rette oppmerksomheten mot opplevelse. Ifølge Løvlie (1990, s. 1) kan: «den estetiske erfaring oppfattes som grunnleggende for pedagogikken. Hvis pedagogikken er framstilling og formidling av samfunn og kultur, er den selve utgangspunktet for estetisk virksomhet». Ønsket var å trigge nysgjerrigheten, vekke interesse og spenning ved å berøre ulike sanser gjennom visuelle, auditive og kinestetiske erfaringer med omgivelsene. Gjennom emosjonell nærhet ble dette også et forsøk på å forløse elevenes forhold til fantasi og følelser, ved å peke tilbake på elevenes tidligere opplevelser og erfaringer. Kanskje ble dette en igangsettende impuls for det videre arbeidet med ideutvikling?

Før undervisningen startet, ble alle pultene plassert langs veggen i klasserommet med stolene i ring i midten. Intensjonen var her at alle elevene kunne involvere seg i og se hverandre gjennom måten de satt på. «For at læring skal skje, må hver enkelt bidra til å skape og utvikle egen kunnskap gjennom deltagelse, aktivitet, kommunikasjon og samtale med andre» (Aalberg & Semundseth, 2006, s. 98). Rammene og omgivelsene spilte en sentral rolle for å bygge opp forventninger, skape stemning og sette elevene inn i forventet «modus». Ved å fokusere på den estetiske opplevelsen var målet at dette kunne bli en naturlig og positiv assosiert del av introduksjonen til arbeidet med ideutvikling både gjennom inntrykk og uttrykk.

Elev- og lærerforutsetninger. Valg av informanter for forskningen var mine 14 elever i første klasse i mediefag i videregående skole. Dette var en sammensatt gjeng både i forhold til ulike forventninger, kunnskaper, erfaringer, evner, kjønn, forutsetninger og interesser. Siden elevene gikk i første klasse på videregående skole, kom de også «ferske» fra mange ulike ungdomsskoler. Av erfaring opplever jeg 15–16-åringene som både morsomme og utfordrende. Jeg ser dem gjerne som en levende masse som spriker i alle retninger gjennom å være åpen, søkende, utprøvende, famlende, viljesterke, sårbare og lett påvirkelige. Samtidig ser jeg at deres identitetssøking, individualisering, eksperimentering og frihetsbehov trenger faste rammer gjennom nære relasjoner og sosial trygghet.

Fordi jeg var kontaktlærer for denne klassen var dette et miljø jeg kjente godt. I tillegg hadde jeg innsikt og forståelse for enkeltelever og situasjoner som en utenforstående ikke hadde like god tilgang til. Min dobbeltrolle i denne studien som både lærer og forsker beskriver jeg nærmere i metodekapittelet. Her vil min kritiske bevissthet omkring disse rollene være avgjørende for hvordan jeg fremstiller de forhold som ble undersøkt.

Vurdering. I disse 4 timene ble det ikke lagt vekt på vurdering i form av karakterer eller faglige tilbakemeldinger. Som forsker besto vurderingen av gjennomgående refleksjoner i forhold til forskningen.

Arbeidsmåter. Som del av det å forske på aspekter ved estetisk tilnærming som fremmer ideutvikling i et prosjekt i mediefag, utviklet jeg i rollen som lærer, et 4 timers undervisningsdesign. (Se figur 4.). I løpet av disse 4 timene skulle elevene først introduseres for et nytt prosjekt og deretter arbeide med ideutvikling. Intensjonen var å utvikle ideer for det kommende 4 ukers prosjektet med temaet «te», der elevene fikk i oppgave å utvikle emballasje for et te-produkt med en tilhørende markedsføringskampanje. De ulike aktivitetene i undervisningsdesignet var viktige kilder til informasjon under forskningen.

Etter mange år som lærer er åpenhet og fleksibilitet inkludert som viktige ingredienser i min undervisningspraksis. «Den umiddelbare undervisningssituasjonen er ikke fortalt på forhånd. Dramaet skapes av deltakernes umiddelbare handlinger, og elevene er sentrale i realiseringen av den pedagogiske fortellingen» (Jarning, 2006, s. 222).

Ordet *improvisasjon* er hentet fra det italienske ordet *improvviso*, som er å gjøre noe uventet, «på stående fot» uten å ha forberedt det eller å ha tenkt det ut på forhånd. Jarning (2006, s. 233) understreker nødvendigheten av å være godt forberedt for åpent å kunne møte ukjente situasjoner og stemninger som oppstår underveis. «I vår teknologiske og regulerte

hverdag glemmer vi ofte hvor tilstedeværende den tause kunnskapsformen er i det vi til daglig foretar oss, og evnen til å improvisere er en slik form for kunnskap» (Jørgensen, 2006, s. 48).

Ifølge Karlsen (2004) vil det å være våken og bevisst på de prosesser som til enhver tid foregår i en undervisningssituasjon, og evnen til å ta grep på riktig tidspunkt, være avgjørende for å holde dialogen åpen og for å komme i en såkalt «flytsone». I dette ligger det en mulighet for lærer (med fokus og overblikk) til å skape både åpne og lukkede rom og å utfordre og tilrettelegge undervisningen i dialog med det lærer opplever i møte med klassen og de ulike aktivitetene.

2.8.4 Gjennomføringsplan for undervisningsdesignet

For å kunne forske på aspekter ved estetisk tilnærming som kan være med på å fremme elevers ideutvikling, var det nødvendig at jeg utviklet en gjennomføringsplan for ideutviklingsprosessen som ga rom for dette på en god måte. (Se figur 4.).

Den didaktiske relasjonsmodellen → Dramaturgisk modell ↓	Hva? Innhold Elevforutsetninger	Hvordan? Rammefaktorer Arbeidsmåter	Hvorfor? Mål Vurdering
Anslag	Anslaget består av at elevene kommer inn i et endret klasserom. Te serveres.	Stearinlys, musikk, lukt av te og Power Point på vegg med info om teens historie. Elevene sitter i ring.	Aktivere sansene, skape spenning, vekke interesse, forventning, skape nysgjerrighet, spore, samhandle.
Presentasjon	Fire ukersprosjektet og idemyldringsfasen introduseres.	Tema, rammer, intensjon, kompetansemål, kriterier, varighet.	Skape trygghet, forutsigbarhet og oversikt og fokus.
Utdyping	Lek: Rolleaktivitet	Rollespillaktivitet med grupper på 3 og 3. Elevene trekker tilfeldig valgte ord fra disse områdene: adjektiv, yrke, og sjanger. Med utgangspunkt i disse dramatiseres en fortelling som fremføres for klassen.	Kommunisere om noe «ufarlig», sette fri assosiasjoner, bli kjent med hverandre, inkludere, påvirke og ha det gøy. Skape aktivitet
Opptrapping	Assosiasjonsaktiviteter	Lærer sier ulike ord, objekt. Elevene skriver ned så mange bruksområder og sammenhenger som de kan tenke seg dette objektet kan benyttes i.	Tempo, trene på å skape nye forbindelser, tidsbegrensning. Individualisering. Tenke raskt, assosiativt og utenfor boksen.
	Skriveaktivitet	«Friskriving». Elevene skal «tømme hodet» raskt uten å tenke seg om, skrive ned det de impulsivt assosierer i forhold til temaet te. Ikke i grupper.	Egen aktivitet. Gi rom for innskytelser og absurditeter og selvstendige tanker.
Høydepunkt	Tegneaktiviteter	Elevene arbeider i grupper. Skissere ideer for te-emballasje	Benytte tegning og sosial interaksjon som redskap for ideutvikling.
Avtoning	Responsaktivitet	Elevene går gruppevis rundt fra gruppe til gruppe og responderer på andres ideer.	Utvide perspektivet, gi hverandre ideer og få ideer.
Avslutning	Oppsummering og avslutning	Bearbejdede ideer presenteres for klassen.	Felles avrunding

Figur 4. Gjennomføringsplan for undervisningsdesignet basert på den didaktiske relasjonsmodellen og en dramaturgisk modell.

Gjennomføringsplanen synliggjorde hvordan jeg tenkte planleggingen gjennomført med utgangspunkt i to modeller, en dramaturgisk modell (figur 2) og den didaktiske relasjonsmodellen (figur 3). Disse modellene ble lagt til grunn for refleksjoner omkring utformingen av undervisningsdesignet. I avsnittene på s. 34–s. 36 har jeg utfyllende forklart hvordan jeg relater og forstår innholdet i disse modellene med tanke på gjennomføring av ideutviklingsprosessen. I gjennomføringsplanen forsøkte jeg også å synliggjøre hvordan de ulike trinnene i undervisningsdesignet var planlagt med tanke på å fremme ideutvikling:

- *Anslaget* skulle stimulere sanseerfaringer og skape forventninger.
- *Presentasjonen* skulle skape forutsigbarhet.
- *Utdyping* skulle gjennom lek åpne for interaksjon og skape trygghet.
- *Opptrapping* skulle øke ideskaping og motivasjon gjennom bruk av ulike modaliteter.
- *Høydepunktet* skulle synliggjøre elevenes ideer gjennom tegning og konkretisering.
- *Avtoning* skulle utdype ideene gjennom konstruktiv respons i grupper.
- *Avslutning* skulle avslutte økten med en felles oppsummering.

Horisontalt forelå områdene i den didaktiske relasjonsmodellen, og vertikalt ble trinnene i en dramaturgisk modell fremstilt.

Min forforståelse og bakgrunn for utviklingen av opplegget tilsa at det dramaturgiske aspektet kunne skape stemningsoppbygging og spenning for å fremme ideutvikling. Ved at jeg tok i bruk den didaktiske relasjonsmodellen ønsket jeg å gjøre undervisningsplanleggingen så gjennomsiiktig og tydelig som mulig.

På hvilken måte undervisningsdesignet samsvarer med min forforståelse ble det fokuset jeg hadde videre i studien.

2.8.4.1 Brudd med det planlagte

Under gjennomføringen av undervisningsdesignet forsto jeg at dette opplegget ikke fungerte optimalt, og så derfor nødvendigheten av å bryte med det planlagte opplegget, ved å sende elevene ut av bygget med en improvisert aktivitet. Gjennom å lytte til elevene og stemningen ble innføring av en ny aktivitet en naturlig implementert forlengelse av opplegget. Improvisasjonen handler om å være kreativ innenfor gitte rammer, noe som kan skje i samspill med andre, gjennom det å gripe muligheter til å bestemme selv, og gjennom overskridelse – det å gjøre noe usedvanlig ut av det helt vanlige (Steinsholt & Sommerro, 2009, s. 18).

Det viste seg at jeg som lærer forsøkte å anvende det Karlsen (2004) kaller: «min viten og erfaring på en situasjonstilpasset måte, hvor konklusjonene uttrykt i konkrete handlinger var en sum av dette kombinert med intuisjon og situasjonsfølsomhet». Det ga her mening å se den improviserte aktiviteten i lys av Jørgensens (2006, s. 48) perspektiv på improvisasjon, der improvisasjon handlet om: «å utvikle nye måter å utvikle felleskap, dialog og tenke rundt hva det vil si å delta i meningsfulle relasjoner».

2.9 Oppsummering

Gjennom dette kapittelet har jeg tatt for meg relevant teori som både peker direkte mot sentrale begrep i problemstillingen, men som også er relatert til arbeidet med problemstilling og forskningsspørsmål. For å strukturere teorikapittelet valgte jeg å starte med å beskrive mitt sosiokulturelle perspektiv som retning for læringsorienterte prosesser og forklarte deretter erfaringsbaserte rom, estetiske tilnærminger, modaliteter, ideutvikling, lek, og motivasjonsteori. Videre valgte jeg å knytte teorien til utviklingen av undervisningsdesignet. Her tok jeg hensyn til både lærers pedagogiske og faglige mål og inkluderte samtidig forskers problemstilling og forskningsspørsmål.

De to presenterte modellene var utgangspunkt for de tema jeg gjennom analysedelen hentet informasjon fra og derfor ønsket å belyse min teori gjennom. Alle de nevnte teoriperspektivene ble sentrale for forskningen og ble brukt som verktøy videre i arbeidet.



Illustrasjon: Mo, 2014

3. METODE

I dette kapitlet presenterer jeg valgt forskningsmetode og min plassering innenfor vitenskapstradisjonen. Her beskriver jeg verktøy jeg benytter samt valg og overveielser jeg gjør for å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet viser hvordan min metodiske forankring, datainnsamlingsmetoder og analysemetoder skaper et hensiktsmessig forskningsrom. Jeg tar også for meg forskerrollen og forskningsetiske overveielser.

3.1 Kvalitativ metode

Det eksisterer innenfor samfunnsvitenskapen ulike oppfatninger av hvordan den sosiale verden ser ut, og dette kan virke inn på resultatene av en undersøkelse.

Kvalitativ metode ble naturlig for mitt metodevalg, fordi jeg ønsket å benytte ulike metoder for å innhente så mange og detaljerte data som mulig fra en ideutviklingsprosess i en skoleklasse. Til dette hadde jeg satt av en tidsramme på fire timer for gjennomføring av undersøkelsen. Merriam (i Postholm, 2005, s. 34) skriver at nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning ligger i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden. Her kjennetegnes kvalitativ metode av at den handler om å kunne løfte frem opplevde, nyanserte og karakteristiske kvaliteter og beskrivelser av et spesifikt fenomen i et dybdeperspektiv (Repstad, 2007, s. 16–28).

Innenfor kvalitativ forskning studeres menneskelige handlinger og språklige ytringer. Gjennom intervju med deltagerne, feltnotater og video-observasjon ble data samlet inn, det vil si at jeg valgte å forholde meg til data i form av tekster, lyd og bilde og la vekt på fortolkningen av dataene. Denne tilnærmingen til forskningsmaterialet opplevdes som relevant for min forskning ettersom jeg var i nær kontakt med det miljøet jeg utforsket. Ved at jeg brukte meg selv som et instrument i en unik tidsbestemt situasjon ga dette muligheter for flere tolkninger. «Et fellestrekk ved alle kvalitative studier er at de er verdiladet» (Postholm, 2005, s. 35). Mitt innsamlede datamateriale ble derfor både verdiladet og kontekstavhengig.

Anerkjente kvalitative metoder var for eksempel feltarbeid, observasjon, intervju og dokumentanalyse. Uavhengig av hvilke metoder som anvendes består en sentral del av det vitenskapelige arbeidet i å tolke de empiriske dataene i lys av studiens teoretiske referanseramme.

3.3 Hermeneutisk tilnæringsmetode

Et hovedtrekk ved studien min var at jeg valgte å benytte meg av *hermeneutikk* som en overhengende tilnæringsmetode. Hermeneutikk er i utgangspunktet grunnleggende for all kvalitativ forskning og blir vanligvis oversatt til tolkningslære. Det greske ordet *hermenia* betyr tolkning og oversettelse av mening (ibid.). Begrepet stammer fra den gang grekerne prøvde å tolke orakelet av Delfis budskap. Ifølge Gadamer (se bl.a. Store norske leksikon⁶) er den hermeneutiske metode den eneste adekvate metode i humanistiske disipliner hvor empiriske og naturvitenskapelige metoder er uegnet.

Det jeg oppfatter som hermeneutikkens sentrale budskap er at forståelsen av en tekst skapes i prosessen, hvor meningen i de ulike delene påvirkes av den totale forståelsen av teksten, slik den oppfattes (Postholm, 2005, s. 100). I denne studien tredde det hermeneutiske perspektivet inn fordi jeg i analysearbeidet fortolket det genererte datamaterialet. «Når en person er uenig i en fortolkning, har man ikke andre midler for å overbevise vedkommende enn å forsøke å vise at ens fortolkning av helheten og detaljene stiller teksten i et annet og bedre lys enn andre fortolkninger» (Johannessen, et al., 2010, s. 365).

Selv om jeg var interessert i for å forstå den mening mine elever la i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring, og i tillegg beskrive hvordan det samme fenomenet opplevdes av flere enkeltindivider (noe som var et trekk fra en fenomenologisk tolkningstradisjon), hadde jeg ikke gjort en fenomenologisk studie. «Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkning av mening» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 33).

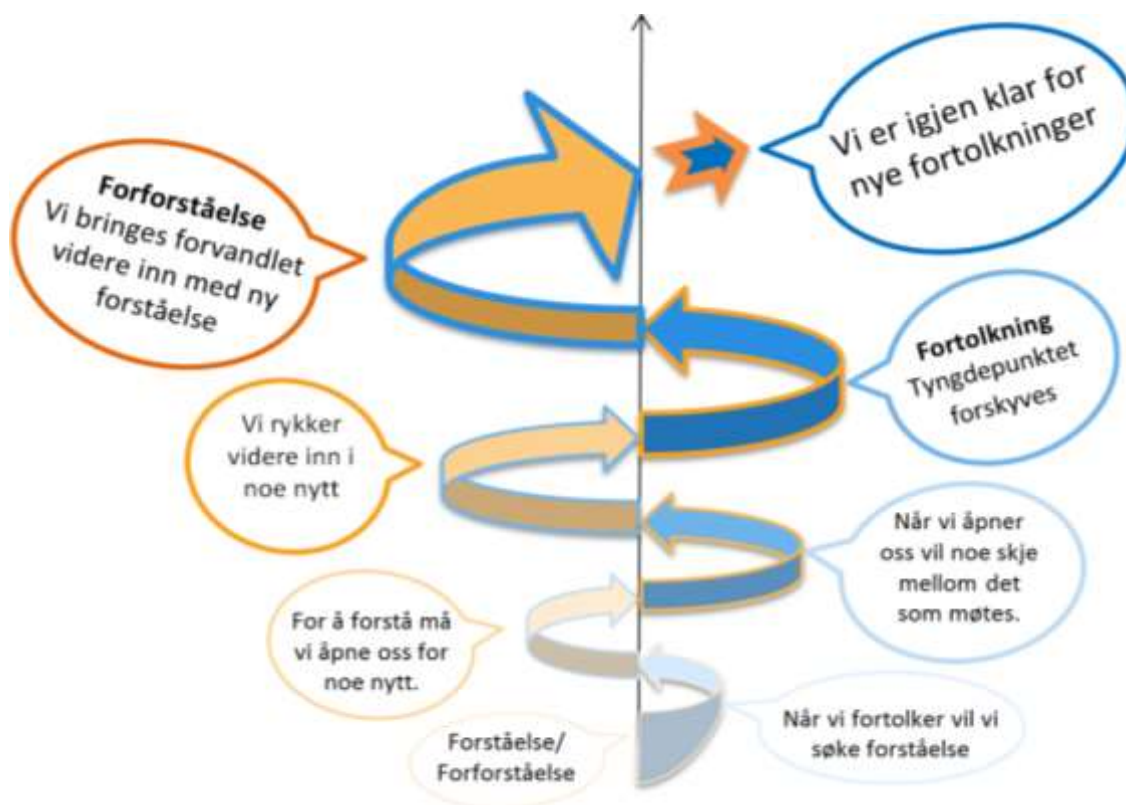
«All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den kontekst det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse» (Johannessen, et.al., 2010, s. 365). Det var fra min forforståelse at ideene til tolkning ville hentes (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009), og ved at jeg gjennomskuet dette lå dermed «nøkkelen» i å forstå noe nytt, og for at jeg kunne utvikle min egen undervisning.

I denne studien ville fortolkningen innebære at jeg som forsker satte forforståelse og datainnsamling i sammenheng med teori slik at det ble tydelig hvilken betydning jeg tilla det jeg undersøkte. I en dialektisk bevegelse mellom de ulike delene ville jeg som forsker gjennom de ulike kontekstene stadig generere nye tolkninger som igjen kunne lede til ny forforståelse, helt til jeg satt igjen med en ny, dypere meningsforståelse av det feltet jeg undersøkte. Her ville min forståelse ikke bare handle om innsamling av informasjon, men

⁶ <http://snl.no/hermeneutikk> (Tilgang: 31.10.14)

også om å endre og tilpasse refleksjonene underveis i forskningsprosessen. Denne prosessen kalles for den *hermeneutiske spiral* (figur 5) og er et sentralt begrep innenfor hermeneutikken.

Den hermeneutiske spiral var også valgt for å skaffe relevant kunnskap om elevenes opplevelse og meningsforståelse i møte med undervisningsdesignet. I tillegg ville de erfaringer og refleksjoner jeg som forsker gjorde både før, under og etter praksis utgjøre en del av den hermeneutiske spiralen.



Figur 5. Den hermeneutiske spiral forklarer hvordan fortolkning bygger på forståelse/forforståelse som igjen fører til ny fortolkning, i en evig spiralbevegelse mellom del og helhet. Illustrasjon: Mo, 2014

3.2 Utviklingsforskning

Jeg valgte som forsker å plassere meg innenfor det som Bresler kaller «formative research», altså *utviklingsforskning*. Det sentrale ved utviklingsforskning er at den forholder seg både til teori og praksis gjennom å ha som mål å forbedre produkter, programmer eller utviklerens evner (Bresler, 1994, s. 12). Utviklingsforskning er gjerne basert på samarbeid mellom forskere, utviklere, lærere og studenter, hvor forskeren ofte overtar rollen som utvikler og/eller lærer (op.cit., s. 13). I denne studien skulle jeg utvikle kunnskap i samsvar med teori og praksis både som fortolkende forsker og som praktiserende, utprøvende lærer med nærhet

til feltet. Dette samsvarer med utviklingsforskningens mål, som var å bidra til utvikling av undervisningens hensikt og dens didaktiske utforming.

Det var min nysgjerrighet ovenfor hva som kunne fremme ideutvikling i mediefag som drev meg til å gjennomføre studiet. Jeg ønsket å belyse aspekter ved estetisk tilnærming som ble brukt i undervisningsdesignet. Her forsøkte jeg samtidig å forstå karakteristiske trekk som kunne være med på å fremme ideutvikling, gjennom å analysere elevenes perspektiv og deres opplevelse av motivasjon i møtet med opplegget. Ved at jeg benyttet ulike estetiske aspekter under gjennomføringen av undervisningsdesignet, ble forbedring en mulighet i forhold til å kunne fremme det skapende mennesket i praksis. Kunnskapsløftets (Utdanningsdirektoratet, 2014⁷) mål om «utfolding av fantasi og opplevelse av kunst i møtet med det skapende» fikk mulighet for realisering.

Jeg forsøkte å koble min erfaring i rollen som lærer, og med nærhet til praksisfeltet, sammen med den mer distanserte forskerrollen. Mitt forskerfokus var både utviklingen av et undervisningsdesign, men samtidig å beskrive og tolke selve gjennomføringen av dette i møte med virkeligheten, og med tanke på å forbedre undervisningspraksisen. Bresler benytter det engelske ordet «formative research» om utviklingsforskning og skriver at:

Formative research attempts to examine programs in their local settings, to document their operation in a natural environment rather than an experimental one, to understand the multiple perceptions of those who use the program, and to include contextual factors whenever they are relevant (1994, s. 23).

Utviklingsforskning er holistisk og fokuserer på ulike dimensjoner ved et opplegg (op.cit., s. 21). Dette vil ifølge Bresler (1994, s. 12) si at det er en disiplinert undersøkelse som er foretatt i forbindelse med utvikling eller gjennomføring av et pedagogisk produkt eller program.

Den møysommelige undersøkelsen ga troverdige konklusjoner gjennom å teste ut teoretiske prinsipper i dets møte med virkeligheten og fra ulike perspektiv som forskerperspektivet, lærerperspektivet, elevperspektivet og perspektivet til utvikler av opplegget. For å kunne fange perspektivet fra de ulike deltagere i forskningsprosessen forsøkte jeg gjennom å ta i bruk utviklingsforskning, å knytte ulike praksiser nærmere sammen. I denne sammenheng nevner Bresler (1994, s. 23) at fordelene ved denne forskningsmetoden er at: «Ultimately, formative research serves to tie theory and practice in a way that benefits both».

Ved å løfte frem nye betydninger og perspektiver for hvordan undervisning i videregående skole kunne gjennomføres, kunne det estetiske perspektivet i praksis undersøkes og utvikles ved bruk utviklingsforskning.

⁷ <http://.udir.no/> (tilgang: 08.04.14)

3.6 Dobbelrolle–Lærer og forsker

Under arbeidet med studien ble kunnskap utformet på flere plan; både gjennom den fortolkede virkeligheten jeg som observerende forsker inntok og samtidig gjennom min erfarte virkelighet som deltagende lærer. Da forskeren og læreren i denne sammenheng var en og samme person, ble det derfor nødvendig, men samtidig vanskelig å beskrive hvordan jeg valgte å representere disse to rollene samtidig. I forskningsteksten var derfor forskerrollen omtalt i jeg-form og lærerrollen i 3. person.

I den ene rollen var jeg forskeren som gjennom intervju og video-observasjon genererte data og forsøkte å tolke meningsinnholdet i elevenes nyanserte opplevelser og erfaringer i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. I den andre rollen var jeg læreren som planla og utviklet et undervisningsdesign og som igangsatte og gjennomførte dette i møte med en klasse. Dette ble en hensiktsmessig løsning da tilgangen til deltagerne var enkel, men samtidig en utfordrende prosess der jeg opplevde at jeg stadig vekslet mellom lærer- og forskerperspektivet. Med min nære relasjon til deltagerne sto jeg i fare for å bli blindet av det jeg visste om dem fra før slik at jeg ikke ble så nøytral ovenfor dem som jeg som forsker ønsket å være. I tillegg kunne jeg komme til å fremstille dem utilstrekkelig eller miste det «åpne» blikket som en utenfra ville kunne ha. Med mine fargede briller og mine forventninger om at jeg fant det jeg ønsket å finne, nemlig at opplegget ville representere en positiv prosess som kunne fremme ideutvikling, var det her en fare for at jeg ville ignorere visse funn eller legge vekt på andre.

Ifølge Postholm (2005, s. 124) er forskerrollen det viktigste instrument under forskningsprosessen i et kvalitativt studium. Det var derfor viktig for forskningens transparens at jeg var åpen og bevisst omkring min innfallsvinkel, mine tidligere erfaringer og opplevelser, altså min forforståelse, da dette kunne farge måten jeg betraktet fenomenet på. Som eksempel opplevde jeg i forskerrollen blant annet at video-observasjonene avslørte min utilstrekkelighet som lærer. Min forestilling som forsker var at jeg i rollen som erfaren lærer fikk med meg det meste av aktiviteten i klasserommet, noe observasjonene avkreftet. Slike mindre positive sider av undervisningen ble det fristende å la bli liggende urørt. På den annen side ble det samtidig interessant å oppdage hvordan lærer gjennom små gester og innlevelse økte elevenes interesse for aktivitetene.

Ved at jeg i rollen som lærer utsatte meg for situasjoner der jeg i rollen som forsker oppdaget og ble klar over mine mindre flatterende sider, ble dette en både tung, morsom og lærerik erfaring. Dette understreker Johannessen et al. (2010, s. 83) ved å si at: «Skal man forstå andre mennesker er det en forutsetning at man forstår sitt eget fortolkningsmønster».

3.4 Forskningsarena

Forskningsrommet i denne sammenhengen var klasserommet, her var jeg tett på informantene ved å gjøre en enkel *intervensjon* i skolehverdagen til en klasse. Kempe og West (2010, s. 85) presenterte begrepet didaktisk intervensjon, for å vise til hvordan lærere designet handlinger på ulike måter som fikk konsekvenser for elevenes læring og læringens muligheter som meningsbærende: «Olika typer av didaktiska interventioner ger skilda möjligheter till lärande». Her hadde elevens erfaring en sentral plass i forhold til hvordan læring oppsto: «Ur ett designteoretiskt perspektiv är lärande i undervisning en konsekvens av att eleven kunnat transformera lärarens interventioner i olika teckensystem så att de får mening i relation till elevens tidigare erfarenheter» (Kempe & West, 2010, s. 85).

Denne studiens forskningsarena ga også rom for utprøving og utvikling av undervisningsdesignet i direkte relasjon med praksisfeltet. Jeg så her på skolen både som en betydningsfull ungdomsarena i seg selv og som et symbol for samfunnets kvalifikasjonskrav (Aagre, 2003, s. 22). Et sentralt moment under utviklingen av undervisningsdesignet var derfor de kontekstuelle betingelsene, eller rammene og omgivelsene for prosjektet. Disse ble beskrevet omgående i teorikapittelet over.

3.5 Valg av undersøkelsesgruppe. Elever i mediefag

Valg av informanter og kontekst for forskningen var, som nevnt i teorikapittelet, mine 14 elever i VG1 klasse i mediefag i videregående skole. Som kontaktlærer for denne klassen var dette et miljø jeg kjente godt.

Ved at jeg benyttet utviklingsforskning, ble innsikten i praksisfeltet et interessant bidrag til å reflektere over egen praksis samtidig som jeg med fordel kunne integrere forskningen som en del av min daglige undervisning uten å måtte gjøre spesielle endringer eller avtaler. Gjennomføringen av opplegget var derfor valgt med bakgrunn i min kjennskap til klassen og fordi det var hensiktsmessig i forhold til tid. Samtidig kunne alle elevene gjøre rede for sine standpunkt på en god måte.

3.7 Forskningsetiske overveielser

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). Enkelte kvalitative forskere har ignorert eller avvist disse begrepene som undertrykkende, positivistiske begreper som hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (op.cit., s. 249). Som mål på kvalitet i denne kvalitative studien valgte jeg

derfor å benytte de tradisjonelle begrepene, pålitelighet og troverdighet i stedet for begrepene reliabilitet og validitet.

Troverdigheten eller sannsynligheten i dette forskningsprosjektet var: «avhengig av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, av kontinuerlig kontroll, fremsettelse av nye spørsmål og teoretiske forklaringer av resultatene» (op.cit., s. 252). Det jeg opplevde som den største utfordringen var om og i hvilken grad observasjonene mine faktisk reflekterte de fenomenene eller variablene som jeg ønsket å vite noe om.

3.7.1 Datatriangulering

For å sikre kvaliteten og troverdigheten på forskningen benyttet jeg derfor i mitt metodevalg mange ulike kilder og flere datainnsamlingsstrategier. Denne metoden kaltes datatriangulering, og innebar at jeg genererte ulike typer data gjennom en kombinasjon av flere ulike metoder, som gjensidig kunne komplettere hverandre. For eksempel intervju, notater og video-observasjon. «Når ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, bidrar dette til å styrke studien» (Postholm, 2005, s. 132). Her testet jeg om de ulike tilnærmingene førte til noenlunde samme konklusjoner. Datatrianguleringen ga også en bedre forståelse av de ulike delene i prosessen, og ga samtidig en helhetligere forståelse av fenomenet jeg studerte. «Triangulering kan bidra til å fremme *refleksiv* holdning og bevissthet hos forskeren, og triangulering gjør resultatene mer gyldige, da hver metode representerer en innfallsvinkel» (ibid.). Her forsøkte jeg også å ta hensyn til at jeg som forsker påvirket datainnsamlingen og tolkningsprosessen, og leste derfor data på en slik måte at lesningen også omfattet relasjonene mellom forsker og informant (Johannessen, et al., 2010, s. 168).

Tross mine bestrebelser var jeg klar over at min fortolkning kunne være ufullstendig, både i forhold til kunnskap om metodevalg og forskningsdesign, og at min anvendelse av Brinkmann (2009, s. 92) skriver om forskningskvaliteten at: «Når det kommer til stykke, er forskerens integritet – hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet – den avgjørende faktor».

3.7.2 «Member checking»

Min dobbeltrolle som både forsker og lærer ga meg mulighet til å ha daglig kontakt med forskningsdeltakerne også i etterkant av ideutviklingsprosessen, og videre mens jeg arbeidet med studien. For ytterligere å sikre studiens troverdighet hadde min nærhet til praksisfeltet underveis gjort det enklere for meg å be elevene si om de kjente seg igjen i beskrivelsene og tolkningene jeg som forsker hadde gjort av dem. Når forskningsdeltakerne fikk anledning til å lese gjennom tekstene kaltes det «member checking». Lincoln og Guba (i Postholm, 2005, s.

132) vurderte denne prosedyren som den viktigste for å kunne skape en troverdig studie. Da oppgaven ble presentert for elevene viste de begeistring over å skulle bli gjengitt med bilder i oppgaven, mens innhold i form av skriftlige tolkninger og resultat var av mindre interesse. Dette kunne skyldes flere ting. Her kunne elevenes visshet om oppgavens lengde ha virket inn. I tillegg kunne dialog og oppfølging av klassen over nesten to år skapt anledning for lærer til å meddele forskningsprosess og funn, samt svare på elevers nysgjerrige spørsmål. Denne åpne prosessen og nærhet til feltet, påvirket både mitt arbeid i rollen som lærer, og samtidig ga den meg støtte i rollen som forsker underveis i skrivingen.

Av troverdighetshensyn fikk jeg etter hvert elevene til å lese deler av tekstene og å bekrefte innholdet. Her valgte jeg ut de seks matrisene (vedlegg nr. 7, 8, 9 og 10) og enkelte beskrivelser og tolkninger. På denne måten unngikk jeg at elevene ble feilsitert. Elevenes innspill på matrisene var det det knyttet seg mest oppmerksomhet rundt. Gjennom deres konkrete tilbakemeldinger ble mine antagelser og mitt bilde av praksisfeltet bekreftet.

3.7.3 Valg og utfordringer

Ved at jeg knyttet mine funn opp mot aktuell teori, ønsket jeg at fortolkningene mine kunne bidra med kunnskap utover det spesielle fenomenet som jeg studerte. Min *pålitelighet* ble derfor knyttet til undersøkelsens data: hvilke data som ble brukt, hvordan de ble samlet inn, og hvordan de ble bearbeidet (Johannessen et al., 2010, s. 229). Dette var med på å gi betydning for hvordan datamateriale som ble samlet inn ble forstått. Her var det utfordrende å forholde seg konsekvent under gjennomføringen.

Under både intervju og video-observasjon som innsamlingsmetode ble påliteligheten styrket gjennom at jeg uttrykte et kritisk syn på mine fortolkninger ved eksplisitt å uttrykke min innfallsvinkel og fremgangsmåte samt de metodiske valg og løsninger jeg baserte mine valg på. Disse momentene synes underveis i forskningsprosessen gjennom hvor transparent jeg var i tydeliggjøringen av min forforståelse, måten jeg behandlet teori på og hvor relevant forskningsdata representerte det jeg undersøkte.

Under gjennomføringen av ideutviklingsprosessen gav den store variasjonen og mengden av ulike aktiviteter en umiddelbar følelse av at opplegget inneholdt for mange oppgaver. Etter hvert som de enkelte delene ble fortolket og helheten fremsto, opphørte min oppfattelse av at opplegget inneholdt for mange aktiviteter. Elevenes opplevelse av opplegget viste seg å være at det var morsomt, spennende og hadde god flyt. Dette betydde likevel at formen på undervisningsdesignet kunne forbedres og videreutvikles, eller at formmessige grep i undervisningsdesignet kunne gjøres.

Da jeg som forsker benyttet meg selv som instrument i prosessen, forsøkte jeg gjennom intervju, transkribering og analyse å styrke påliteligheten gjennom en inngående beskrivelse og «autentisk» forståelse av informantenes erfaringer slik det falt ut i denne unike tidsbestemte situasjonen, i denne klassen og i denne konteksten. Denne avgrensningen førte til at det vanskelig lot seg gjøre å gjenta studien identisk for å skaffe et tilsvarende resultat ved en senere anledning.

Ifølge Postholm (2005, s. 130) vil forskeren som studerer en setting og hører på forskningsdeltakernes historier, deres tanker og refleksjoner også tolke dette på bakgrunn av sin autobiografi. Jeg var her klar over at min dobbeltrolle kunne påvirke intervjusituasjonen og de svarene jeg fikk. Jeg forsøkte derfor å legge merke til underliggende faktorer som kunne påvirke elevene i intervjusituasjonen, samt å forholde meg systematisk, anerkjennende og åpen til de data jeg samlet inn. «Her beskrives kvalitativ forskning noen ganger som en av natur dominansfri praksis som bygger på tillitt og empati og fri utveksling av synspunkter, men slike påstander overser noen viktige maktrelaterte dimensjoner ved kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 93).

Kvale og Brinkmann (2009, s. 52) trekker også frem intervjuerens makt til å sette i gang og definere intervjusituasjonen, gjennom å ta beslutninger om hvilke tema og spørsmål som skal følges opp, samt når samtalen skal avsluttes. Jeg forsøkte derfor å lese data på en slik måte at lesingen omfattet relasjonen mellom meg som forsker, meg som lærer og mine informanter/elever. «Skal forskeren lese en utskrift *refleksivt*, er han avhengig av å ha feltnotater som viser hvordan han som forsker reagerer på det som blir sagt, for eksempel med empati, sympati og fortolkninger» (Johannessen et al., 2010, s. 168). Jeg kunne ikke se at denne maktrelasjonen påvirket studienes resultat eller at prosjektet medførte skade for de som deltok i deres miljø, eller at mål og metoder brøt med aksepterte verdisyn. Som forsker var det min etiske plikt å unngå dette.

Min posisjon som forskerautoritet var ikke bare knyttet til møte med informantene, men ble også viktig i forhold til den virkning jeg hadde på leseren når jeg i teksten formulerte meg og snakket på andres vegne. Med tanke på forskers rapporteringsetikk og utgivelse ønsket jeg å trekke inn Richardson's (i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 275) spørsmål med hensyn til: «Hvem snakker vi på vegne av, hvem snakker vi til, med hvilken stemme, med hvilket formål og ut fra hvilke kriterier?». Med disse spørsmål som bakteppe ble måten jeg uttrykte meg på, altså skriveprosessen en speiling av mine verdier og de valg jeg gjorde. Ved å ivareta deltagerperspektivet forsøkte jeg å unngå stereotypisering eller stigmatisering.

3.7.3 Behandling av personopplysninger

For å ta hensyn til deltageres verdier og interesser startet jeg min undersøkelse med at jeg meldte inn prosjektet for Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), siden opplysningene mine delvis ble lagret elektronisk, som intervju og video-observasjon. Alle forskningsprosjekter- og studentprosjekter som blir gjennomført ved universiteter må ifølge Thagaard (2009, s. 25): «søke om tillatelse til prosjektet på et skjema som er laget for dette formål». Behandlingen av personopplysningene jeg innhentet gjennom intervju var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Personvernombudet kom frem til at min behandling av personopplysningene tilfredstilte kravene i personopplysningsloven. (Se vedlegg nr. 1.).

Mine informanter som var under 18 år, fikk utdelt en samtykkeerklæring (vedlegg nr. 2) som deres foresatte underskrev. Her ble de informert om at det var frivillig å delta i prosjektet. Dersom de samtykket kunne de senere trekke seg uten begrunnelse, ved å si ifra til meg. Da ville jeg ikke bruke noen av opplysningene om dem videre i min forskning. Det ville ikke påvirke deres forhold til skolen om de ikke deltok i prosjektet og senere trakk seg. I tillegg informerte jeg om at det bare var jeg som hadde tilgang til informasjon om dem mens forskningsprosjektet pågikk. Alle opptak ble lagret på et sikkert, passord beskyttet sted med tanke på personvern, og ble slettet når prosjektet var avsluttet. Når resultatet offentliggjøres ville jeg bruke utdrag fra intervjuer og video-observasjoner. Som forsker var det viktig at jeg tok vare på deltageres gjenkjennelse og forsøkte å gjøre dem så anonyme som mulig. Opplysningene innsamlet gjennom intervju, feltnotat og video-observasjon ble derfor anonymisert, slik at ingen kunne kjenne seg igjen i teksten.

Etter gjennomføringen av prosjektet oppdaget jeg at mitt datamateriale besto av en rekke illustrerende foto som jeg så verdien av å ha med i masteroppgaven, som en del av trianguleringen. For å kunne benytte bildene også på trykk i oppgaven, utarbeidet jeg i ettertid et skjema for godkjenning til bruk av disse. (Se vedlegg nr. 3.). Når barn og unge deltar i forskning, har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov. (NESH, punkt 11, 1999). Mine elever hadde derfor også krav på å kunne kontrollere hvorvidt bilder av dem selv skulle gjøres tilgjengelige for andre (Postholm, 2005, s. 153). Bildene talte for seg slik at ingen elever kunne finne sine navn eller uttalelser knyttet til bildene.

3.8 Datagenerering

I innsamlingen av forskningsdata til studien benyttet jeg elevintervju, feltnotat og videoobservasjon. Gjennom dette forsøkte jeg som forsker å forstå hvordan en handling fremkom i forhold til undervisningsdesignet jeg utviklet. Dette innebar at jeg undersøkte hvordan en handling utspilte seg, hvordan den umiddelbart opplevdes og hva den kunne bety for elevene i deres livsverden. Da jeg benyttet klasserommet som forskningsarena var dette i tråd med Johannessen et al. (2010, s. 117) som pekte på at: «Observasjon egner seg best som metode når problemstillingen er knyttet til et avgrenset og overkommelig geografisk område».

3.8.1 Intervju

Valget av hvordan jeg gikk frem for å velge intervjuform var relatert til mitt epistemologiske standpunkt og var avhengig av hva jeg ønsker å vite noe om (Kale & Brinkmann, 2009, s. 160). Min oppfatning av hvordan man tilegner seg kunnskap falt på linje med den konstruktivistiske oppfatningen av at kunnskap er noe som konstrueres gjennom sosialt samspill, diskurser og fortellinger, samt at den er kontekstuell og interrelasjonell. «Innenfor den fortolkende tradisjonen er forskerne opptatt av å forstå personenes handlinger på forskningsstedet» (Postholm, 2005, s. 75). Intervjuet ble derfor en viktig del av datagenereringen for å få informasjon om deltagerperspektivet. I denne studien var det ikke dialogen som sosial konstruksjon jeg ønsket å analysere, men det reflekterte innholdet i samtalene.

Grunnen til at jeg valgte intervju som metode, var for å kunne få mer innsyn i enkeltelevers opplevelse av motivasjon gjennom å undersøke, beskrive og forstå elevenes sentrale tanker og opplevelser rundt realiseringen av undervisningsdesignet. Intervjuene utgjorde basis for analyse og drøfting i etterkant.

Innen et konstruktivistisk paradigme var det ikke mulig å gjengi intervjusituasjonene hundre prosent da mange faktorer spilte inn i en subjektiv fortolkning. Selv om spørsmålene var de samme kunne faktorer som dagsform, møtelokale og situasjon spille inn og påvirke resultatene. Som forsker etterstrebet jeg derfor troverdighet gjennom metodisk nøyaktighet og en grundig forskningsprosess. Her forsøkte jeg å være åpen om studiens hensikt og hvilken teori jeg så materialet gjennom.

3.8.2 Intervjuguide

Det jeg ønsket innblikk i gjennom intervjuene var knyttet til problemstillingen: *Hvilke aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i*

mediefag? Intervjuguiden (vedlegg nr. 4) ble utarbeidet med utgangspunkt i de observasjoner og tanker jeg som forsker noterte under gjennomføringen av prosjektet. I hovedsak ga spørsmålene relevant informasjon knyttet til studiet. Dette i form av kunnskap om elevenes opplevelse og refleksjoner omkring ideutvikling, læringsmiljø og sanseerfaringer, samt hva som karakteriserte deres opplevelse av motivasjon gjennom de ulike aktivitetene i undervisningsdesignet.

Hvert intervju varte i ca. 15–20 min. For å sikre at alle informantene ble intervjuet systematisk og likt i forhold til dette begrensede området, besto derfor intervjuguiden av en side med nøkkelspørsmål som var formulert på forhånd i en bestemt rekkefølge. Disse var tematisert i bolker i forhold til de ulike forskningsspørsmålene mine. Fordelene jeg så ved et semistrukturert intervju var at det var verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Alle informantene svarte på omtrent de samme spørsmålene slik at svarene ble sammenlignbare. Intervjuguiden fungerte som en sjekkliste for å sikre at relevante spørsmål ble dekket, men det var likevel rom for spontant improviserte oppfølgingsspørsmål. Jeg la vekt på å få tydelig frem informantenes subjektive fortolkninger og detaljerte helhetspregede beskrivelser av situasjonene. Det vil si tanker, forestillinger og sanseerfaringer. Her var elevene på forhånd gjort kjent med betydningen av å være med på intervjuet.

Under intervjuingen sto informantene fritt til å utforme svarene sine og å trekke inn egne kriterier for hvordan de opplevde og forsto situasjonen. Jeg forsøkte også å unngå å stille ledende spørsmål, samtidig som jeg la vekt på å få frem konkrete erfaringer. Ifølge Postholm (2005, s. 166) vil utdypende sondering oppmuntre informantene til å fortelle mer ved nikk eller ved å spørre etter flere eksempler. Selv om alle deltagerne svarte på de samme spørsmålene opplevde jeg som forsker å beholde en nysgjerrig, fleksibel og åpen innstilling til informantene under intervjuene da jeg opplevde informantene som både selvstendige, trygge og frie i sine uttalelser. Her hadde nok min rolle som sympatisk og lyttende kontaktlærer en positiv innvirkning på intervjusituasjonen. En annen faktor kunne her være at intervjuingen strakk seg utover et relativt langt tidsrom. Som forsker rakk jeg derfor ikke å gå lei etter timevis med sammenhengende intervjuing, da jeg her fikk avstand mellom hver informant.

3.8.3 Foto og video-observasjon

Som supplement til intervjuene gjorde foto og video-observasjonene det mulig å betrakte forløpet på et senere tidspunkt, «sett utenfra» og i ønsket tempo. Videokamera (Canon 550D) ble plassert i et hjørne av klasserommet og hadde vidvinkel som dekket det som til enhver tid foregikk i klasserommet. Som forventet rettet oppmerksomheten seg raskt mot kamera under

oppstarten og en noe kunstig væremåte ble observert blant enkelte elever. En liten forklaring og ufarliggjøring dempet dette og kamera sto relativt ubemerket resten av økten. Fotograferingen som ble gjort med mobiltelefon var det mindre oppmerksomhet rundt og ble etter hvert en naturlig del av aktivitetene.

Video-observasjon ble et godt verktøy under analysen, da jeg i denne studien fremsto som både aktør og observatør. Fordelen ved å bruke video-observasjon var både at det inneholdt utdypende informasjon om elevdeltagelse og læreraktivitet, og at det ble en god kilde til informasjon om det mellommenneskelige samspillet som skjedde under gjennomføringen av økten. På den andre siden kunne det være vanskelig å analysere videomaterialet, siden det inneholdt mye informasjon (Creswell, 2012).

Videre i dette kapittelet beskriver jeg de metoder jeg utviklet for å analysere datamaterialet.

3.8.4 Transkribering

Etter at jeg hadde samlet inn data som var mest mulig relevant og pålitelig i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål samlet jeg alt materialet på en plass, fordelt i mapper på min passordbeskyttede datamaskin. Dette ble gjort for å få bedre oversikt over de data som skulle gi grunnlag for analyse og meningsfortolkning. I tillegg klargjorde jeg både det muntlige intervjumaterialet, samt utvalgte sekvenser fra video-observasjonene for videre bearbeiding. «All datainnsamling må dokumenteres, og kvalitative data foreligger i form av tekst, lyd og/eller bilder. Lyd og bildeopptak skrives vanligvis ut som tekst. Denne prosessen kalles *transkribering*» (Johannessen et al., 2010, s. 33). Transkripsjonene var nedskrevet av meg selv, der jeg benyttet et standard tekstbehandlingsprogram (Microsoft Word). Under transkriberingen forsøkte jeg å gjøre forskningen transparent og troverdig ved å velge å gjengi informantens tekster så ordrett og autentisk som mulig. Dette gjorde jeg for å forsøke å få frem nyansene i utsagnene deres og måten ting ble sagt på. Dette kunne øke min forståelse for det som ble sagt og for den som sa det. Jeg benyttet likevel ikke elevenes dialekt da det ikke var av betydning for innholdet.




For å gjøre datainnsamlingen relevant for studien så jeg gjennom video-opptakene flere ganger. Her måtte jeg under transkriberingen ta noen bevisste utvalg i forhold til hva som var video-materialets viktigste hendelser. Dette ble også gjort med hensyn til hva som var relevant for mitt forskningsfokus. I tillegg ble det interessant å se om video-opptakene viste ny eller motstridende informasjon.

Under transkriberingen oppdaget jeg at det foregikk kontinuerlige analyser og tanker om hva dette materialet kunne ha for betydning for forskningen. Et middel i denne

sammenheng ble en notatbok der jeg kunne notere de kontinuerlige analysene. Dette krevde at jeg var ryddig og systematisk i forhold til mine refleksjoner omkring kategoriene som vokste frem.

3.8.5 Oversikt over innsamlet materiale

Her gir jeg en samlet oversikt over datamaterialet som er blitt generert i denne studien, og som jeg benyttet i analysen:

	<p>✓ 14 transkriberte elevintervjuer basert på opplevelser fra fire skoletimer. Intervjuene er transkribert ordrett og lagret i tekstbehandlingsprogrammet (Microsoft Word) på passord-beskyttet PC. Sidene i dokumentet er nummerert fra s. 1–23. Ulike farger og fonter preger sidene og er benyttet for å systematisere og finne likheter og sammenhenger i materialet.</p>
	<p>✓ 1 lærerlogg/forskerlogg. Loggboken benytter jeg både som lærer og forsker og består av 21 håndskrevne sider. Sidene er ikke nummerert, men inneholder ulike overskrifter, markeringer og uthevninger i forhold til hvilken rolle jeg har. For å huske førsteinntrykket og elevenes spontane atferd under både intervju og gjennomføring av opplegget, blir meningsbærende refleksjoner fra loggen som nøling, latter, pauser og bevegelser i ettertid notert inn i transkripsjonene på datamaskinen.</p>
	<p>✓ 5 sider med transkribert video-materiale er lagret i tekstbehandlingsprogram (Microsoft Word), på passord-beskyttet PC. Alt video-materialet er ikke transkribert da det til sammen utgjorde fire timer. Her har jeg gjort et utvalg med fokus på aktiviteter som hadde betydning for forskningen. Sidene inneholder også fargekoder og ulike fonter som skiller meningsinnholdet i ulike deler. Dokumentet er nummerert fra s. 1–5.</p>

Tabell 1. Transkribert datamateriale.

Når all data forelå i bearbeidet form var det klart for selve analysen.

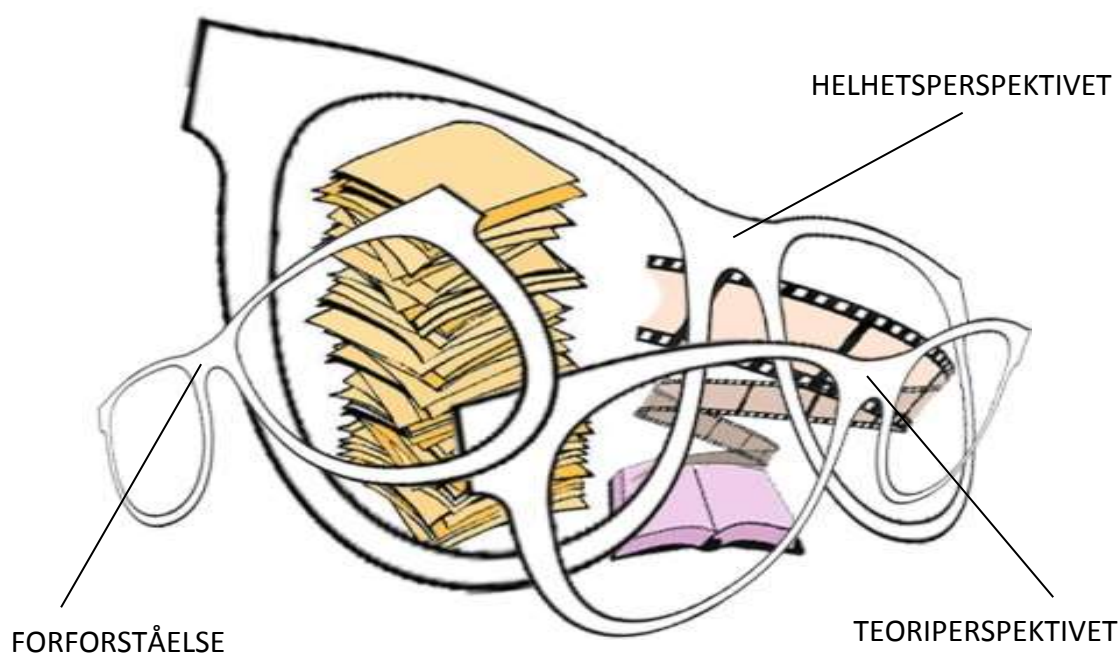
3.9 Analysen

Intervjuene kunne betraktes som det sentrale for innhenting av materiale. Video-observasjon, notater og foto utgjorde også materiale som belyste de sentrale grupperingene. «Analyser som gjennomføres, vil mer enn alt annet være avhengig av forskeren» (Postholm, 2005, s. 105). Dette innebar risiko for feiltolkninger og feilkonklusjoner.

For å analysere meningsinnholdet i det reduserte datamaterialet dannet jeg meg først et helhetsinntrykk. Analysen av elevperspektivet ble den mest omfattende, og kanskje også den

avgjørende analysen for å kunne forstå *hvilke aspekter ved estetisk tilnærming som kunne være med på å fremme elevens ideutvikling i mediefag*. Her var jeg ute etter elevenes individuelle perspektiv og respons i de ulike aktivitetene som en viktig del av mitt forskerfokus, da alle elevene ble bærere av en reaksjon på den estetiske tilnærmingen. Gjennom å lese datamaterialet fortolkende, forsøkte jeg og forstå innholdet og den dypere mening bak de ulike delene som åpnet seg under tilnærmingen til fenomenet eller settingen.

Deretter sammenfattet og strukturerte jeg meningsinnholdet i de ulike delene. Dette innebar at jeg så de ulike delene i materialet i lys av andre deler, teori og ikke minst i lys av helheten som kom til uttrykk i datamaterialet. (Se figur 6.).



Figur 6. Teoriperspektivet, min forforståelse og helhetsperspektivet var de «briller» jeg valgte å se datamaterialet gjennom. Illustrasjon: Mo, 2014

Fortolkning er et vesentlig trekk ved kvalitativ analyse (Postholm, 2005, s. 105). Hvordan delene fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt (Johannessen et al., 2010, s. 366). Meningen var her å forstå kompleksiteten og helheten bedre gjennom en hermeneutisk spiralbevegelse.

Min forforståelse bygde på at jeg gjennom arbeid med ulike aspekter ved estetisk tilnærming tidligere hadde høstet gode og positive erfaringer. Min antagelse om at bruk av *dramaturgi, sanseerfaringer og ulike modaliteter* spilte en rolle for å fremme idemyldringsprosessen, ble i løpet av forskningen bekreftet. Mine forutinntatte forventninger

kunne her være faktorer som påvirket gjennomføringen av dette opplegget. I løpet av analyseprosessen viste det seg at enkelte aktiviteter i undervisningsdesignet som skrive-, tegne- og assosiasjonsaktiviteten ble av mindre betydning for ideutviklingsprosessen. På forhånd mente jeg at disse aktivitetene ville fremme idemyldringen, men intervju og videoobservasjon avkreftet dette. På denne måten ble noen av antagelsene mine uvesentlige og disse aktivitetene ble derfor av mindre betydning for forskningen. I tillegg ble forhold jeg ikke hadde forberedt og som dukket opp løftet frem. Dette var at bruk av *improvisasjon* og nytten av *responsaktiviteten* som viste seg som betydningsfulle for å kunne fremme ideutvikling og motivasjon gjennom alle ledd i prosessen. Her vill jeg si at studien var en induktiv og *eksplorerende* prosess i den forstand at jeg selv ikke visste hvordan prosessen ville utarte seg eller hvilke resultater jeg ville få. Dette var også noe som ifølge Postholm (2005, s. 36) kjennetegnet kvalitativ forskning; en interaksjon mellom *induksjon* og *deduksjon*.

3.9.1 Koding

«Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). Det første steget i analysen var å sette navn på eller *kode* delene i det transkriberte datamaterialet med henblikk på å finne interessante dimensjoner i forhold til min problemstilling. «Analyser som innebærer koding og kategorisering, kan gjerne kalles deskriptiv analyse» (Postholm, 2005, s. 91). Under kodingen la jeg vekt på at helhetsinntrykket fra materialet ble ivaretatt ved å unngå å stykke opp teksten for mye mens jeg reduserte innholdet. For å forstå de ulike prosessene og lagene av informasjon som utspant seg i de observerte timene og i innsamlet materiale, benyttet jeg teori som jeg etter mye lesning fant å være relevant. Teoriene og refleksjonene mine rundt disse, ble benyttet for å analysere de ulike funnene. Her vektla jeg at teorien skulle gi meg «briller» til å se materialet med.

Etter hvert som jeg oppdaget meningsbærende elementer som var relevant for min problemstilling, noterte jeg foreløpige navn på de ulike grupperingene til venstre for transkripsjonene for hver enkelt meningssamling. (Se figur 7.). Til dette arbeidet benyttet jeg et tekstbehandlingsprogram (Microsoft Word) der jeg også ga ulike farger på ulike tekstelement som samsvarte i innhold. Her startet jeg med flere farger/grupperinger en dem jeg endte opp med.

Fargekodingen ble et redskap som lettet arbeidet ved å synliggjøre samsvarende meningsinnhold og gjøre materialet oversiktlig. Jeg tok derfor med meg fargekodene videre inn i analysearbeidet og i illustrasjonene i forskningsrapporten for å tydeliggjøre min fremgangsmåte. Videre ble informasjon som var irrelevant fjernet, uttalelser forkortet og

mening fortettet. I tillegg opprettet jeg et ark for samsvarende meningsinnhold og kopierte inn de ulike delene i bolker som reduserte datamaterialet og gjorde det lettere å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene.



Figur 7. Figuren viser eksempler på hvordan jeg kodet det transkriberte datamateriale ved hjelp av fargekoder. Illustrasjon: Mo, 2014

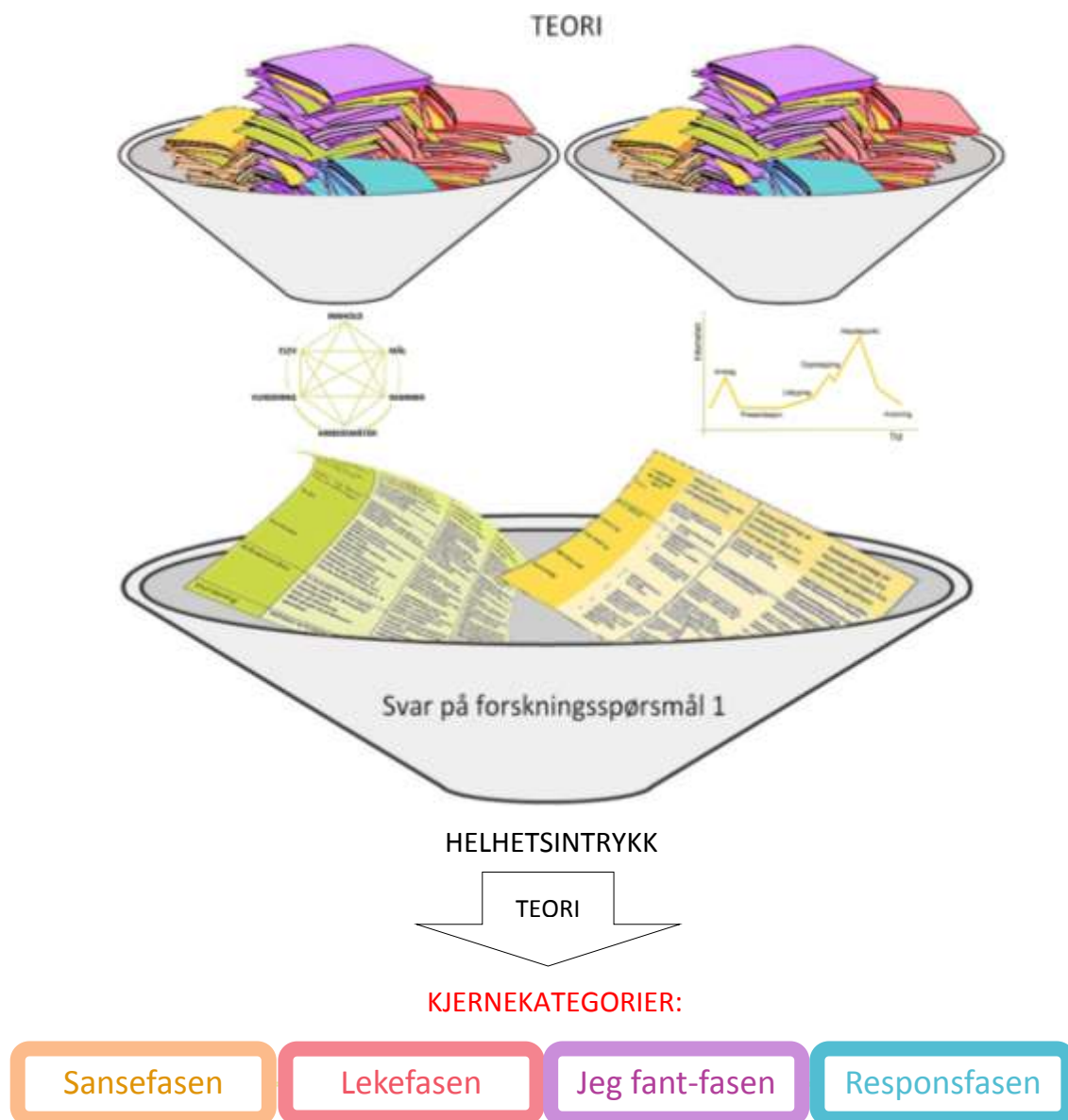
Innsamlet informasjon som var kodet ble ytterligere systematisk plassert i meningssamlinger. Identifiseringen av fenomenene ble et møysommelig arbeid som ledet frem til stadig nye strukturer og grupperinger. Det reduserte datamateriale ble etter hvert mer oversiktlig og forståelig.

3.9.2 Utarbeiding av matriser og kategorier

Min forståelsesramme og det fokus jeg analyserte data med utgangspunkt i, var mitt valg av et sosiokulturelt perspektiv. Her ble det sosiale miljøet og sosial interaksjon et viktig instrument for min forståelsesbakgrunn. For å kunne undersøke *hvilke aspekter ved estetiske tilnærmingen som kan være med på å fremme elevers ideutvikling*, støttet jeg meg i første omgang på forskningsspørsmål 1: *Hva karakteriserer undervisningsdesignet som lærer utvikler i prosjektet?* På bakgrunn av generert datamateriale og teori, laget jeg to matriser. Matrisene ga et visuelt bilde av tendenser i materialet (Postholm, 2005, s. 169).

Karakteristiske trekk ved undervisningsdesignet som fremkom her ble et nyttig verktøy for å identifisere opplegget i sin helhet.

Den første matrisen tok utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen (matrise nr. 1, s. 66). Ved å sette det analyserte materialet fra undervisningsdesignets ulike aktiviteter, elevintervju og video-observasjon opp mot de seks områdene i den didaktiske relasjonsmodellen, skulle dette gi en oversiktlig presentasjon over ideutviklingsprosessens intensjon og resultat, og samtidig gjøre det mulig å trekke linjer til tendenser som utspilte seg i tolkningen av elevperspektivet.



Figur 8. Figuren viser hvordan jeg fant meningsbærende kategorier. Illustrasjon: Mo, 2014

På samme måte laget jeg en ny matrise (matrise nr. 2, s. 68), nå med utgangspunkt i de seks trinnene i en dramaturgisk modell og sammenlignet også disse med undervisningsdesignets ulike aktiviteter, elevintervju og video-observasjon. Denne matrisen dannet grunnlag for et mer nyansert bilde av aspektene ved estetisk tilnærming og tydeliggjorde meningsbærende områder. «Den prosessen som består i å samle grupper begreper som ser ut til å dekke de samme fenomener, kalles kategorisering» (Postholm, 2005, s. 88). Karakteristikken av undervisningsdesignet som fremkom gjennom elevperspektivet i de to matrisene skapte oversikt over helheten i generert datamateriale og lettet muligheten for å finne mønster og sammenhenger.

Mens jeg sammenlignet og analyserte matrisene opp mot teori vokste det frem fire meningsbærende kategorier (figur 8) som fikk navnene: «Sansefasen», «Lekefasen», «Jeg fant-fasen» og «Responsfasen». Ifølge Thagaard (2009, s. 173) kan beskrivende matriser bidra til å gi en bedre oversikt for akkurat dette; temaene i materialet. De fire kategoriene kalte jeg for *kjerne kategorier* og disse dannet grunnlag for hovedfokus i min forskning.

Da datamaterialet inneholdt informasjon fra 14 ulike elever ble det nødvendig å få en oversikt over hver enkelt elevs informasjon om samme tema. Som hjelpemiddel for å lette systematiseringen og sammenligningen av elevenes utsagn til videre analyse opprettet jeg fire nye matriser (vedlegg nr. 7, 8, 9 og 10). Ved hjelp av disse fire matrisene ønsket jeg å få frem ytterligere nyanser i resultatene. Utfyllende funn ble derfor hentet ut gjennom *kondensering*, altså identifisering av meningsbærende tekstelementer (Johannessen et al., 2010, s. 176).

Handlinger og hendelser som representerte samme fenomen fikk samme navn og ble videre systematisert i forhold til *underkategorier*. (Se figur 9.). Underkategoriene ble også hentet frem med utgangspunkt i aktuell teori samt ved å se på individuelle uttalelser fra intervjuene der elevene uttrykte opplevelser, refleksjoner og erfaringer i tilknytning til aktivitetene.



Figur 9. Figuren viser fire kjerne kategorier med følgende tre underkategorier som utpekte seg som meningsbærende for videre forskning. Illustrasjon: Mo, 2014

Innenfor matrisene til hver av de fire kjernekategoriene laget jeg tre underkategorier som fungerte som analyseredskaper som belyste innholdet i intervjuene. Som støtte i analysearbeidet undersøkte jeg også aspekter ved undervisningsdesignet med tanke på hva som kunne oppleves som motiverende for elevene. Til dette forsøkte jeg innenfor hver kjernekategori å svare på forskningsspørsmål 2: *Hva karakteriserer elevenes opplevelse av motivasjon gjennom estetisk tilnærming til de ulike aktivitetene?* Dette ble gjort for å danne et solid grunnlag for den videre analysen i forhold til min problemstilling: *Hvilke aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i mediefag?*

Videre forklarer jeg mine fire kjerne kategorier med følgende tre underkategorier.

Sansefasen var navnet på den første kjernekategori. Tilhørende matrise viste opplevelser og refleksjoner fra 14 elever i oppstarten, uttrykt gjennom et bevisst dramaturgisk anslag for å aktivisere sanser. Underkategoriene var egendefinerte og forklares og tydeliggjøres som følger:

- *Refleksjon:* Dette begrepet utgjør elevenes uttalelser om det de erfarte. Dette kan være ulike opplevelser som eleven legger spesielt merke til, husker godt eller umiddelbart assosierer til aktiviteten.
- *Sanseerfaring:* Dette begrepet forsøker å fange elevenes umiddelbare inntrykk av det de erfarte gjennom auditive, kinestetiske og visuelle opplevelser.
- *Motivasjon:* Dette begrepet tar utgangspunkt i de følelsesmessige, vurderende og analytiske sidene ved motivasjonsbegrepet. Her blir også person- og miljøvariabler sentrale faktorer.

Lekefasen var navnet på den andre kjernekategori. Tilhørende matrise viste elevenes opplevelser og refleksjoner under en aktivitet der deltagerne kommuniserte med hverandre, som del av utdypelsen i dramaturgien. Underkategoriene var egendefinerte og forklares og tydeliggjøres som følger:

- *Trygghet:* Dette begrepet utgjør elevenes uttalelser om det erfarte i forhold til en tradisjonell forståelse av begrepet trygghet. Dette kan være ulike opplevelser, refleksjoner og tanker eleven uttrykker om seg selv i samspill med andre og i møte med en ny utfordring.

- *Lek:* Dette begrepet tar utgangspunkt i elevenes tanker om det erfarte. Her tar jeg utgangspunkt i lekens mulighet til å åpne for tilstedeværelse og innlevelse ved å se på det ukjente og impulsstyrte som utgangspunkt for elevenes skaperkraft.
- *Motivasjon:* Dette begrepet tar utgangspunkt i de følelsesmessige, vurderende og analytiske sidene ved motivasjonsbegrepet. Her blir også person- og miljøvariabler sentrale faktorer.

Jeg fant-fasen var navnet på den tredje kjernekategori. Tilhørende matrise viste elevenes opplevelser og refleksjoner omkring aktiviteten som kunne sees på som høydepunktet i dramaturgien, der spenning utløses og ideene strømmer på. Underkategoriene var egendefinerte og forklares og tydeliggjøres som følger:

- *Ny arena:* Dette begrepet baserer seg på en, fra lærers side, improvisert aktivitet der elevene ble sendt ut av skolebygget for å søke inspirasjon til tema te. I denne sammenheng ser jeg på elevenes tanker og opplevelser av det å hente inspirasjon fra en ny arena.
- *Inspirasjon:* Dette begrepet utgjør elevenes uttalelser om det erfarte. Begrepet benyttes i ordets tradisjonelle forstand for å se på hva som påvirker dem, setter i gang tankeprosesser eller utvider deres perspektiv.
- *Motivasjon:* Dette begrepet tar utgangspunkt i de følelsesmessige, vurderende og analytiske sidene ved motivasjonsbegrepet. Her blir også person- og miljøvariabler sentrale faktorer.

Responsfasen var navnet på den fjerde kjernekategori. Tilhørende matrise viste elevenes opplevelser og refleksjoner rundt aktiviteten som ble en del av dramaturgiens avtoning. Her ble ideene bearbeidet og opplegget avsluttet. Underkategoriene var egendefinerte og forklares og tydeliggjøres som følger:

- *Samarbeid:* Dette begrepet benyttes i ordets tradisjonelle forstand for å vise elevenes opplevelse og refleksjoner omkring samhandling og gruppearbeid.
- *Ideutvikling:* Dette begrepet speiler elevenes tanker og refleksjoner omkring ideutviklingsprosessen. Ideutvikling definerer jeg her som en måte å gjøre ting på.

- *Motivasjon:* Dette begrepet tar utgangspunkt i de følelsesmessige, vurderende og analytiske sidene ved motivasjonsbegrepet. Her blir også person- og miljøvariabler sentrale faktorer.

For å få frem ytterligere nyanser i resultatet valgte jeg ut sitater og bilder, utsagn, samt transkriberte video-observasjoner som ble brukt som eksempler i forskningsrapporten, dette var både for å tydeliggjøre og illustrere meningene til informantene, og for å kunne trekke ut aspekter ved undervisningsdesignet som kunne være med på å påvirke ideutviklingen.

Informasjon som ikke lot seg kategorisere ble også presentert i form av ren tekst. I tillegg valgte jeg å tolke resultatene fortløpende slik de fremsto i sammenheng med resultatene. Tilsammen dannet dette utgangspunkt for å kunne svare på problemstillingen: *Hvilke aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i mediefag?*

Det neste trinnet i analyseprosessen var å bringe de nylig oppdelte delene sammen til et hele for å kunne skrive en helhetlig, sammenfattet forskningstekst. I fortolkningen prøvde jeg å ta i bruk all min refleksjon og fantasi. Jeg ønsket å finne frem til hvilke aspekter ved estetisk tilnærming som kunne være med på å fremme elevers ideutvikling og hva dette kunne bety for elevers motivasjon samt finne kjennetegn ved undervisningsdesignet som kunne fremme dette. Det var dette som hadde hovedfokus i min forskning.

3.10 Oppsummering metodekapittel

I dette kapittelet har jeg vist mine metodiske overveielser og metodologiske utfordringer. Et hovedtrekk ved min metodologiske utforming var at jeg valgte å plassere meg innenfor kvalitativ forskning med hermeneutikk som tilnæringsmetode. Jeg har også valgt utviklingsforskning som forskningsmetode da jeg ser på ulike dimensjoner ved undervisningsdesignet under utviklingen og gjennomføringen av det. Til sammen har mine forskningsmetoder gitt meg mulighet til å samle forskningsdata i direkte kontakt med praksisfeltet. Dette har dannet datagrunnlag for å forstå virkning og opplevelse av et spesifikt undervisningsdesign.

Elevenes tilbakemeldinger under intervjuene var datagenereringsmetoden for elevperspektivet, mens video-observasjon dannet utfyllende datamateriale for å kunne analysere undervisningsdesignet ytterligere. Gjennom min metodiske utforming har jeg også vist og beskrevet hvordan jeg analyserer og fortolker innsamlet materiale ut fra elevenes meningsperspektiv. Struktur på datainnsamling og dataanalyse ble hovedsakelig knyttet til fire

av aktivitetene i undervisningsdesignet. Teoriforankring, forberedelse av intervjuguide og metodetriangulering kan sees på som en del av det å gjøre prosessen troverdig og pålitelig.

I tillegg var «member checking» der tilbakemeldinger fra forskningsdeltagerne som leste deler av oppgaven, et viktig middel i å øke studiens troverdighet. Til tross for dette vil data som jeg har samlet inn i denne studien ikke kunne påberope seg den hele og fulle sannheten, men vil være en representasjon av den sett fra et subjektivt ståsted på et gitt tidspunkt. Jeg har derfor tilstrebet synliggjøring og begrunnede refleksjoner i mitt arbeid slik at data jeg samlet inn representerer fenomenet jeg undersøkte på en så god og relevant måte som mulig.

I neste kapittel presenteres studiens resultat utfra den metodiske virkelighet som her er beskrevet.



Illustrasjon: Mo, 2014

4. ANALYSE OG FUNN

I dette kapitlet presenterer jeg mine funn gjennom den analyse jeg har gjort. Resultatene fremstår meningsfortolket og i en bearbeidet form i forhold til problemstilling, forskningsspørsmål og teoriperspektiv.

Jeg starter med å synliggjøre og analysere undervisningsdesignets intensjon og resultat ved å utarbeide to matriser. Den ene matrisen tar utgangspunkt i områdene i den didaktiske relasjonsmodellen og den andre tar utgangspunkt i trinnene i en dramaturgisk modell. Ved å sammenligne mine funn i matrisene med hverandre, forsøker jeg å finne aspekter ved estetisk tilnærming som kan være idefremmende. Videre viser jeg mine funn oppsummert og illustrert ved hjelp av en modell. Etter dette gir jeg en fyldig beskrivelse og analyse av hver av de fire kjernekategoriene med tilhørende underkategorier sammenfattet i fire vedlagte matriser.

Underkategoriene er også generert fra teori og viser funn som har relevans for problemstilling og forskningsspørsmål. Funnene analyserer og tolker jeg fortløpende mens jeg tar med meg mine erfaringer og allerede fortolkede teorier. Til slutt gir jeg en grunnleggende beskrivelse av sentrale funn i en sammenfattende avslutning.

Jeg omtaler fortsatt forskeren som «jeg» og den deltagende læreren som «hun».

4.1 Kjennetegn ved undervisningsdesignet

Den faglige rammen for dette undervisningsdesignet var basert på kompetansemål hentet fra mediefaget, der innholdet i målene besto i å utvikle teknikker for ideskaping, øve opp kreative ferdigheter og visualisere ideer. Innholdet baserte seg også på den generelle delen av læreplanen (K06) som konkretiserer blant annet verdien av å stimulere til fantasi, lek, oppfinnsomhet og skaperkraft i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014⁸).

Den formmessige strukturen på undervisningsøkten ble planlagt med utgangspunkt i aspekter ved estetisk tilnærming til ideutvikling med hensikt å fremme elevenes idemyldringsprosess. Dette samsvarte med problemstilling for studiet som var: *Hvilke aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i mediefag?*

Oversikt over aktuelle faktorer som ble forberedt og reflektert i forkant kom til syne ved hjelp av et dramaturgisk perspektiv og bruk av den didaktiske relasjonsmodellen. Læringsformen ble også valgt ut med tanke på at det skulle by på ulike muligheter for å utvikle lærers fagdidaktiske praksis, noe som kunne gi grunnlag for en mer bevisst og

⁸<http://udir.no/> (tilgang: 08.04.14)

romsligere undervisningspraksis. Lærer hadde som intensjon å lede elevene til ny innsikt gjennom sanseopplevelser og inspirasjon.

4.1.1 Matrise med utgangspunkt i de seks områdene i den didaktiske relasjonsmodellen

For å få hjelp til å svare på min problemstilling, svarte jeg i første omgang på forskningsspørsmål 1: *Hva kjennetegner undervisningsdesignet som lærer utvikler i prosjektet?* Gjennom å utarbeide en matrise (se matrise nr. 1) med utgangspunkt i de seks områdene i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978) forsøkte jeg å finne kjennetegn ved undervisningsdesignet slik at funnene ble synliggjort i sin helhet.

Områdene i den didaktiske relasjonsmodellen	Lærers refleksjoner under utviklingen av undervisningsdesignet	Fellestrekk fra uttalelser under intervju med elever	Fellestrekk fra videoobservasjonsmaterialet
Rammer, kontekstuelle betingelser	Bevisst møblering av klasserommet. Medbrakte rekvisitter. Stemningsskapende musikk. Dempet belysning. Prosjeksjon av bilder og tekst ved hjelp av en Power Point.	På bakgrunn av elevenes uttalelser kom det frem at rammene gav elevene positive opplevelser som berørte flere ulike sanser. Opplevelsene kan samlet gi inntrykk av å stimulere aktivitet, spenning og sosialisering.	Opplegget preges av mye latter, hygge og god kommunikasjon. Hele rommet benyttes på ulike måter gjennom de ulike aktivitetene. Elevene er oppmerksomme og engasjert i aktivitetene.
Elev- og lærerforutsetninger	Sammensatt elevgruppe, tilrettelegging. Lærers handlinger, engasjement og tilstedeværelse påvirker den estetiske tilnærmingen.	Flere elever uttrykker at de har fått ny forståelse av andre gjennom sosialt samspill. En elev uttrykker også verdien av lærers engasjement.	Elevene smiler, er i godt humør og samtaler med hverandre. Elevene deles flere ganger i ulike grupper. Lærer beveger seg engasjert rundt i rommet.
Mål	Skape interesse og spenning gjennom estetisk tilnærming. Skaffe erfaring og forståelse for ideutvikling. Skape trygghet gjennom samhandling. Motivere elevene til videre arbeid med et 4 ukersprosjekt.	Flere elever uttrykte at de på denne dagen var i bedre humør enn vanlig. Elevenes uttalelser og refleksjoner omkring fremgangsmåte, kreativitet og ideutvikling gav også uttrykk for stor motivasjon.	Elevene opptrer, responderer og viser interesse for hverandres arbeid. Lærer sender elevene ut av bygget på jakt etter inspirasjon som resultat av en «dø-periode» i timen. Variasjon i gruppesammensetning.
Innhold	Kompetanse mål hentet fra læreplanen (vedlegg nr. 6). 8 ulike lærings aktiviteter for å fremme ideutvikling (vedlegg nr. 5).	I elevuttalelsene trekker flere elever frem faktorer som variasjon, overraskelser, morsomt, koselig, ro og samtale når de beskriver opplegget.	Ulike aktiviteter som utfordrer både kognitivt og følelsesmessig. Varierte oppgaver både med tanke på varighet og vanskelighetsgrad.
Arbeidsmåter	Ta i bruk aktiviteter som tegning, skrijving, lekning og ideutveksling i responsgrupper. Fokus på dramaturgi. Både gruppe og enkeltmanns aktiviteter.	Svært god respons på oppstarten. Variasjon i opplegget beskrives som positivt. Elevene opplever gruppearbeid og ulike utfordringer som motiverende.	Aktivitetene foregår på ulike arena, både utenfor og i klasserommet, samt både alene og i grupper. Lærer responderer på stemningen i klasserommet og tar grep for å beholde elevengasjementet.
Vurdering	Refleksjon og forskning.	Utgangspunkt for forskning.	Utgangspunkt for forskning.

Matrise nr. 1. Beskrivelse av funn i forhold til undervisningsdesignet lærer utvikler i prosjektet. Her basert på Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske relasjonsmodell.

Første kolonne i matrisen presenterte en oversikt over områdene i den didaktiske relasjonsmodellen. I andre kolonne samlet jeg refleksjoner som lærer gjorde under utviklingen av undervisningsdesignet, i tredje kolonne har jeg hentet ut fellestrekk i uttalelser fra transkribert materiale fra intervjuene med elever, og i fjerde kolonne samlet jeg transkriberte video-observasjoner fra de fire skoletimene.

Planlegging og forberedelse av undervisningsøkten i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen viste seg å fungere som et nyttig hjelpemiddel for å synliggjøre elevenes opplevelser og lærers refleksjoner i forhold til idefremmende aspekter innenfor de seks ulike områdene i modellen. Matrisen ga et oversiktlig bilde over hvordan undervisningen var planlagt og gjennomført og lettet letingen etter mulige sammenhenger, fellestrekk, mønster og forskjeller.

Områdene som brakte frem mest mening og som fremsto med fellestrekk var i stor grad basert på elevenes uttalelser under intervjuet og samsvarte i stor grad med min forforståelse. Her fant jeg at svarene var preget av positive tilbakemeldinger i forhold til idefremmende aspekter. Bruk av auditive, kinestetiske og visuelle aspekter, ulike modaliteter og et hverdagsinspirert tema, fremkom som virkningsfulle aspekter for å fremme ideutvikling. I et variert opplegg med utfordringer både faglig og sosialt og som benyttet inspirasjon, sanseerfaringer, ulike modaliteter, samhandling, lek og didaktisk tydelighet, var dette et forventet funn.

I de fleste undervisningstimer kan interessen variere og dale i takt med hva som engasjerer elevene. Det som syntes å prege dette opplegget med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, mener jeg var lærers evne til å skape ramme for opplegget gjennom å være godt faglig forberedt, samtidig som evnen til å følge pulsen i klassen og derigjennom ta grep på riktig tidspunkt, ga et positivt utslag. Lærers improvisasjon gjort, ved å ta hensyn til klassens stemning i timen, viste seg som avgjørende for å vekke elevenes nysgjerrighet og å skape driv under arbeidet og tolkes som et karaktertrekk ved undervisningsdesignet.

I denne sammenheng ble det desto mer interessant å se på hva, hvordan og hvorfor?

4.1.2 Matrise med utgangspunkt i de seks trinnene i en dramaturgisk modell

For å få frem ytterligere nyanser utarbeidet jeg en matrise (se matrise nr. 2) med utgangspunkt i en dramaturgisk modell. Her betones formaspektet ved undervisningen som et kjennetegn ved undervisningsdesignet.

Trinnene i en dramaturgisk modell	Aktiviteter i undervisningsdesignets (varighet fire timer)	Sammenfatning av uttalelser fra bearbejdet data fra intervju med elevene	Sammenfatning av bearbejdet data fra video-observasjon fra undervisningsøkten
Anslag	Stearinlys, musikk, lukt av te og Power Point på vegg med info om teens historie. <ul style="list-style-type: none"> • Elevene smaker på ulike te-sorter 	Elevene gir uttrykk for forventning, spenning og motivasjon.	Opplegget preges av mye latter, hygge og god kommunikasjon. Hele rommet benyttes på ulike måter gjennom å hente te, samtale og lytte til musikk.
Presentasjon	<ul style="list-style-type: none"> • 4 ukersprosjekt introduseres • Introduksjon av 4 timer idemyldring 	Elevene husker forventninger i møte med introduksjonen.	Elevene sitter rolig og lytter til introduksjonen. Lærer snakker, stiller spørsmål og beveger seg rundt i rommet.
Utdypning	<ul style="list-style-type: none"> • Lek-aktivitet der rollespill komponeres i grupper og fremføres for klassen. 	Elevene gir uttrykk for svært positive erfaringer i forhold til sosialisering, utfordringer, og kreativitet.	Elevene er oppmerksomme og engasjerte under aktiviteten. Stor motivasjon for å utvikle ideer.
Opptrapping	<ul style="list-style-type: none"> • Assosiasjonsoppgave • Friskrivning • Tegne oppgave 	Elevenes svar spriker i alle retninger. Noen liker å skrive, noen å tegne, og noen liker ingen av delene. Arbeidet var preget av varierende interesse for samarbeid og egenaktivitet.	Elevene arbeider med de ulike oppgavene. Småprat var synlig. Interessen varierende.
Høydepunkt	<ul style="list-style-type: none"> • Element av improvisasjon • Elevene sendes ut i byen for å hente inspirasjon med fokus på te. 	Elevene gir uttrykk for inspirasjon, entusiasme og rike opplevelser i møte med «det utenfor».	Elevene er ikke i klasserommet og filmes derfor ikke.
Avtoning	<ul style="list-style-type: none"> • Elevene responderer på hverandres ideer og gir tilbakemeldinger. • Oppsummering og avslutning. 	Elevene gir uttrykk for at samspill med andre under responsfasen var styrkende både for ideene og motivasjonen.	Elevene viser interesse for hverandre og hverandres ideer gjennom nysgjerrighet og engasjement.

Matrise nr. 2. Beskrivelse av resultat og funn ved å sammenligne trinn i en dramaturgisk modell med undervisningsdesignets innhold, transkriberte elevintervjuer og video-observasjon.

Første kolonne i matrisen presenterte en oversikt over de seks trinnene i denne modellen. I andre kolonne samlet jeg innhold og aktiviteter i undervisningsdesignet, i tredje kolonne hentet jeg ut fellestrekk i uttalelser fra transkribert materiale fra intervjuene med elever, og i fjerde kolonne samlet jeg transkriberte video-observasjoner fra de fire skoletimene.

Resultatene viste at den dramaturgiske tilnærmingen fungerte forsterkende på spenning og motivasjon, noe som igjen var med på å fremme elevenes ideutvikling. «I sosiale situasjoner eksisterer mange realiteter, kanskje like mange som antall deltakere» (Postholm, 2005, s. 34). Å favne alles perspektiv er ofte en av undervisningens store utfordringer. Her vil

jeg si at undervisningsdesignet i stor grad lyktes i å inkludere og engasjere elevene til ideutvikling ved å spenne på et bredt register av estetiske tilnærminger.

Gjennom analyse og fortolkning av elevperspektivet ble aspekter ved estetisk tilnærming som kunne være med på å fremme ideutvikling sammenfattet i matriser, med begreper fra dramaturgisk perspektiv som veiledende. Bruk av teori for å sammenligne og analysere generert datamateriale var her både nyttig og nødvendig. Etter gjennomlesning og sporing av fellestrekk, utspant det seg etter hvert fire aktiviteter som tiltrakk seg min oppmerksomhet der elevene uttrykte positiv opplevelse og motivasjon for ideutvikling.

Dette var de fire trinnene: «anslag», «utdyping», «høydepunkt» og «avtoning», i den dramaturgiske modellen. Meningsinnholdet i disse trinnene mente jeg kunne lede frem til svar på min problemstilling og dannet derfor bakgrunnen for fremstillingen av kjerne kategorier: «*Sansefasen*», «*Lekefasen*», «*Jeg fant-fasen*» og «*Responsfasen*», som også ble grunnlag for mitt hovedfokus videre i forskningen.

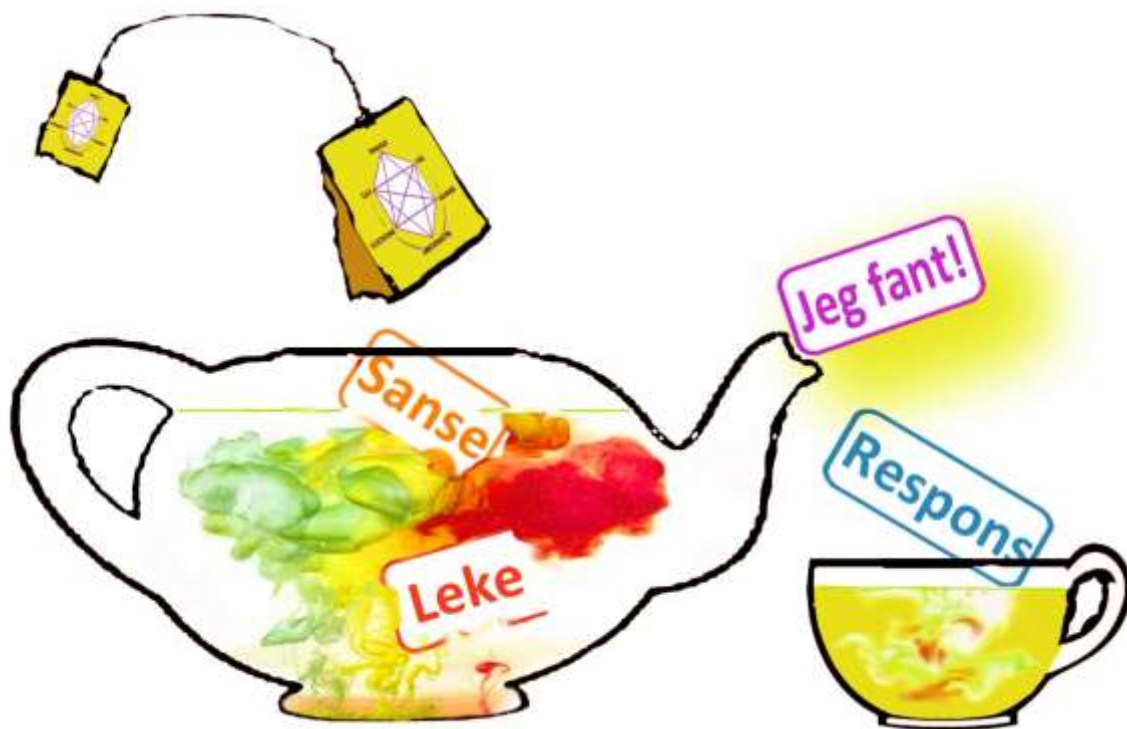
4.1.3 Te-Ideutviklingsmodellen

Etter analyse av funnene fra undervisningsdesignet har jeg forsøkt å visualisere faser som ved hjelp av estetisk tilnærming viste seg å fremme elevens ideutvikling. Te-ideutviklingsmodellen (figur 10) forsøkte derfor å fremstille studiens intensjon og resultat ved å knytte sammen den didaktiske relasjonsmodellen, trinn fra en dramaturgisk modell, mine fire meningsbærende kjerne kategorier (sansefasen, lekefasen, jeg fant-fasen og responsfasen) og produksjon av en kopp te i en og samme modell.

I forhold til vår persepsjonsevne er det fremdeles antatt at øyet møter verden som en udifferensiert masse, som det søker å strukturere ved å skille klare former som kan knyttes til kjente former (Gotfredsen, 1997, s. 21). Modellen benyttet derfor et assosiativt og visuelt bilde av en tekanne og en tekopp for å illustrere ideutviklingsprosessen, samt gjøre modellen lettere å huske.

I modellen var det teposen som satte smak på teen og var dermed metafor for områdene i den didaktiske relasjonsmodellen som var forberedt og reflektert over i forkant av undervisningen. Teens vandring fra tekannen til tekoppen forsøkte med dette å synliggjøre fire ideutviklingsfaser som skapte spenning og motivasjon for ideutvikling.

Hensynet til tid og intensitet ble synliggjort i modellen som en klar og dynamisk ramme for ideutviklingsprosessen.



Figur 10. Te-ideutviklingsmodellen forsøker å sammenfatte studiens intensjon og resultat ved å sammenligne fasene i ideutviklingsprosessen med det å lage en kopp te. Illustrasjon: Mo, 2014

Te-ideutviklingsmodellens fire faser forklares som følger:

Sansefasen

- Dramaturgi:
- Te metafor:

Elevene rykkes ut av den vante konteksten. Sanser påvirkes av lukt, smak, lys og lyd. Forventning og spenning kan skape motivasjon. Anslaget skal overbevise publikum om å være med videre. Valgt tetype treffer vannskorpen.

Lekefasen

- Dramaturgi:
- Te metafor:

Et trygt og fleksibelt miljø kan skapes gjennom utfordringer, gruppearbeid og rolle-lek, slik at ideer kan slippes løs. Presentasjonen utdypes ved å appellere til følelser. Teen flyter utover, blander seg og setter farge på vannet.

Jeg fant-fasen

- Dramaturgi:
- Te metafor:

Mange inspirerende opplevelser fra en ny arena kan påvirke nysgjerrighet og ideutvikling. Høydepunktet finner sted når handlingen når toppen, spenning utløses. Teen tømmes ut av tekannen og kan «puste fritt» i møte med luften utenfor.

Responsfasen

- Dramaturgi:
- Te metafor:

Ideene sees på fra andres synsvinkler, utvikles og berikes gjennom respons fra medelever. Avtoning og problemet løses, fortellingen tones ned. På vei ned til tekoppen vurderes teens kvalitet, kanskje er den ikke strek nok?

Videre i dette kapitlet analyserer og tolker jeg funn fra eleveneintervjuene, videoobservasjon og notater slik de fremkommer i forhold til hver av de fire kjernekategoriene

4.2 Sansefasen

Sansefasen var anslaget i ideutviklingsprosessens og skulle fremstå som en positiv overraskelse og vekke interesse ved at elevene ble dratt inn i aktiviteten i en deltagende prosess slik at prosjektets hovedfokus og tema ble synliggjort fra første øyeblikk. (Se figur 11.).

4.2.1 Video-observasjon av elevene i sansefasen

Ved gjennomgang av video-opptak i etterkant fant jeg at disse samsvarte med elevenes uttalelser under intervjuet. Video-opptaket viste at sansefasen fungerte overaskende på en positiv måte. Forsker har notert fra video-gjennomgangen at elevene interagererte og var i dialog med hverandre mens de drakk te. Betydningen av stolens plassering i ring, kunne her spille en rolle for interaksjonen mellom elevene. Videomaterialet viste også en lærer som med rolige bevegelser serverte te, smilte og samtalte med elevene og fortalte om te ved å henvise til bilder på en Power Point som inneholdt tekst og bilder om teens opprinnelse og historie. Samtidig fløt latter og musikk sammen med de mange dialogene. Dette kom til uttrykk i måten elevene satt på og bevegde seg i rommet.

Video-observasjon bekreftet rolige elever, mange smil og god stemning. I det transkriberte videomaterialet la jeg også merke til at elevene var i uvanlig godt humør. «The human verbal communication can operate and always does operate at many contrasting levels of abstraction» (Sutton-Smith, 1997, s. 179). I lærers undervisningsstrategi ble det lagt vekt på å anerkjenne verdien av elevenes erfaringsbakgrunn gjennom å skape opplevelse av tilhørighet og trygghet. Alle bevegelser, intensjoner, utført men ulik rytme, variasjon i stemmebruk, styrke, tempo og pauser var med på å forsterke underteksten i den sosiale interaksjonen. «Denne undervisningsrytmikken blir videre formidlet gjennom språk og bevegelse som til sammen skaper stemning og symboler og som resulterer i det vi kan kalle undervisningsdramatisk mening» (Karlsen, 2004). Her tolket jeg derfor det lærer uttrykte gjennom å være engasjert og tydelig som en viktig kilde i kommunikasjonen med klassen.

4.2.2 Innholdsanalyse og tolkning av elevintervjuene

Analysen var basert på funn fra elevenes svar på spørsmål om sanserommet under intervjuet.

1. Hva husker du fra oppstarten av prosjektet?
2. Hvordan opplevde du denne oppstarten?
3. Hvordan tror du oppstarten påvirket arbeidet videre i prosjektet?

Jeg utarbeidet her en matrise (vedlegg nr. 7) for kjernekategoriene «sansefasen» som inneholdt elevenes svar og respons på det dramaturgiske anslaget. Kolonnene i matrisen viste innholdet i de tre underkategoriene med navnene: *refleksjon*, *sanseerfaring* og *motivasjon*. Funnene var basert på hovedtrekk etter sammenligning av svarene på spørsmål hentet fra intervjuguiden samt teori.

I følgende tekst tolker og fremstiller jeg funnene basert på elevenes opplevelser og refleksjoner omkring sanserommet ved å benytte underkategoriens navn som overskrift.



Figur 11. Prosjektet introduseres med et dramaturgisk anslag der det gjennom sansebaserte opplevelser skapes spenning, økt motivasjon og forventning. Foto: Mo, 2013

4.2.3 Refleksjon

Fellesnevnerne i de positive refleksjonene elevene gjorde seg omkring opplevelsen av sansefasen kunne summeres med følgende uttalelser:

*Fin start.
Smilte og flirte mer enn vanlig.
Enda artigere.
Koselig i den timen.*

*Koselig stemning.
Mer dempa og koseligere.
Ikke noe stress.
Positiv overraskelse.*

*God følelse.
Dempet og koseligere.
Veldig rolig.
Lys, dempa og koseligere.*

Et overgripende mønster var her at elevenes opplevelse av sansefasen, gjennom god atmosfære og multimodale sansestimuli, skapte rom for levende øyeblikk som igjen skapte forventninger. Dette synes jeg viste hvordan aspekter ved en estetisk tilnærming kunne formidle en kompleks og helhetlig ramme rundt prosjektet. Dette kom ytterligere til uttrykk gjennom uttalelsen:

Og så var det jo helt fantastisk egentlig å ha en sånn introduksjon i forhold til på ungdomsskolen der vi brettet opp boka og gjorde oppgavene fra 1–10. Dette her synes jeg er veldig fint og starte tema med.

Det var tydelig at eleven reflekterte over oppstarten som en positiv erfaring gjennom å benytte ordene «helt fantastisk» og «veldig fint». Jeg valgte her å tolke dette som et uttrykk for at det helhetlige samspillet mellom aktivitet, elev og læringskontekst ble meningssskapende.

Østern (2010, s. 192) skriver at: «Den estetiske bearbeidelsen skaper en distanse som gjør at ting som det lærende individet tar for gitt, kan studeres med nye perspektiv som åpner seg». En elev ga også uttrykk for at oppstarten var annerledes enn tidligere erfaringer eleven hadde hatt og refererte til ungdomsskolen der eleven «brettet opp boka og gjorde oppgavene fra 1–10». Inntrykket var her at anslaget hadde vært toneangivende og skapt oversikt. Det var også tydelig at opplevelsespotensialet i de estetiske virkemidlene også hadde god innvirkning på elevenes sanseerfaring i forhold til tempo og stemning, samtidig som de medvirket til å definere fokus og retning for prosjektet:

Jeg fikk jo en ganske god følelse for prosjektet. På grunn av all den «te-greien».

I denne sammenheng vil jeg løfte frem Hammers (2007, s. 69) ord om at kroppslig velbefinnende og behag er kilden til de første imaginasjoner. Et sentralt element i den dramaturgiske oppbyggingen var bruk av spenning. Dette kom til uttrykk gjennom uttalelsene:

*Jeg liker at det er variasjon og at det ikke er forutsigbart.
Positiv overraskelse med te på morgenen.*

Begge disse refleksjonene peker i retning av at sansefasen opplevdes som spennende både ved dets karakter av et uventet overraskelsesmoment samt at det skapte variasjon i hverdagen. Oppsummert viste elevenes refleksjoner at sansefasen skapte både ro, mening og spenning.

4.2.4 Sanseerfaring

Hvordan elevenes sanseerfaringer videre ble berørt tydeliggjøres gjennom uttalelser som:

*Det luktet jo te med en gang.
Fin atmosfære og lys.*

*Det var jo stearinlys.
Godt med te.*

*Og så var det musikk på.
Og lyset i rommet var ikke så sterkt.*

Uttalelsene viste at både auditive, visuelle og kinestetiske uttrykk i form av belysning, møblering, musikk, smak og lukt påvirket stemningen og følelsene. Ifølge Næss (2008, s. 45) sees rom «dels som noe som muliggjør, letter, vanskeliggjør eller hindrer ulike typer menneskelig aktivitet». Den erkjennelsesmessige dimensjonen i opplevelsen som elevene her fortalte om, kunne tyde på at det å erfare noe med sansene, dvele og kjenne på helhet og sammenhenger ble en interaktiv prosess som skape mening. Elevene fikk ikke bare høre om eller vite om te-emballasje gjennom lærers prat under introduksjon av oppgaven, men ble også direkte berørt gjennom sansene i møte med tema. Ifølge Rasmussen (2001, s. 159) er all erfaring knyttet til en sanseerfaring. Sansingen er både sanselig og bevisst, og den nye erfaringen danner grunnlag for kommunikasjon. Et annet moment under denne oppstarten var måten elevene interagerer med hverandre på. «De fysiske omgivelsene er videre med i et samspill hvor barnets relasjoner til arkitekturen og omgivelsene har betydning i dets sosialisering» (Ulleberg, 2010, s. 119). Slik jeg tolker denne elevenes sanseerfaring i forhold til opplevelsen av det sosiale samspillet vises i uttalelsen:

Det var hyggelig, folk smilte og flirte litt mer enn vanlig.

Her ble det tydelig at: «Mening skapes ikke bare gjennom det vi sier, men også gjennom hvordan vi sier det» (Østern, 2010, s. 186). En annen elev uttalte i forhold til sanseopplevelsen sin at:

Jeg husker at det var koselig å sitte og drikke te og spise boller.

I video-observasjonene kan jeg ikke finne noen bolle-spising. Lærer har heller ikke notert at noen spiste boller. Dette tolker jeg derfor dithen at det må ha vært en konnotasjon eleven har gjort i ettertid. Rammene og sanseopplevelsene i sansefasen kan her ha fungert som en assosiativ stemningssetter, der eleven gjennom erfaringen av å drikke te under dempet belysning har kunne forbundet dette med en tidligere virkelighetserfart hendelser der det også ble spist boller. Dette kan tyde på at eleven brakte mening og verdi fra tidligere erfaringer inn i sin observasjon og ga observasjonen et nytt uttrykk.

I tillegg kan det være et uttrykk for at te-drikkingen, for denne eleven hadde fungert som en assosiativ stemningssetter eller at anslaget kunne ha medført at sanseintrykkene ble skjerpet og tilstedeværelsen sterkere. «Når man skal tilegne seg et lærestoff, skjer det alltid gjennom en arbeidsform, gjennom ferdigheter og uttalte erfaringer, og hvor normative og estetiske opplevelser går hånd i hånd med det rent kunnskapsmessige» (Imsen, 2006, s. 267). Kanskje viste dette også at sansefasen fremmet en søkende og åpen holdning?

Oppsummert unne sanseerfaringene forstås som noe som påvirket elevene i stor grad. De mange uttalelsene om at dette var koselig og overaskende peker i retning av opplevelser som kunne være med på å styrke elevenes interesse, nysgjerrighet, engasjement og følelse for faget videre inn i det fire uker lange prosjektet på en dypere og mer inngripende måte. Dewey (i Rasmussen, 2001, s. 159) skriver at «den estetiske erfaring er like bevisst og emosjonell, like grunnleggende som alle andre erfaringer vi gjør og som vi i etterkant kanskje også begriper med ord».

4.2.5 Motivasjon

Fellesnevnerer for faktorer som karakteriserte elevenes opplevelse av motivasjon under oppstarten var:

Snakke med venner.

Morsom oppgave.

Ønske om å gjøre mer.

Variasjon.

Uforutsigbart.

Glatt inngang.

Fin start.

Engasjert lærer.

Morsomt.

I utsagnene over kom det blant annet frem at eleven satte pris på «å snakke sammen og gjøre morsomme ting». Et viktig element i forbindelse med dramaturgi er begrepet, *adressivitet*, «Sentralt i enhver dramaturgisk tilnærming står adressivitet, det er jo hele dramaturgiens fundament, å skape kommunikasjon mellom de som er tilstede, -å anerkjenne disses betydning som dramaturgiske medskapere» (Karlsen, 2004). Her ønsket jeg også å trekke inn elevens verden med fokus på betydningen av de «viktige andre» som motivasjonsfaktor i en undervisningssituasjon.

Som et ledd i den didaktiske tenkningen vil jeg sitere Nørby (2007, s. 85) som skriver at «Hvis man ikke føler noe for en oppgave man skal løse, vil det for eksempel være vanskelig å opparbeide motivasjon for å arbeide med den». En elev uttrykte også at «vi bør gjøre mer av sånne ting». For denne eleven tolket jeg oppstarten for å være svært motiverende. Flere elever ga også uttrykk for at dette var en fin oppstart og benyttet ord om at dette var en «glatt inngang» til prosjektet. Verdien av den estetiske tilnærmingen som motivasjonsfremmende for ideutvikling ble videre forsterket ved utsagn som:

Jeg synes det er veldig bra å ha en sånn oppstart som vi hadde, for der var det ikke bare masse informasjon om hvordan vi kunne plassere ting på en te-boks, men vi kunne snakke sammen og gjøre litt morsomme ting og sånn der.

Eleven ble berørt følelsesmessig gjennom «å gjøre litt morsomme ting og sånn der». Denne selvopplevde erfaringen kunne sies å stå i motsetning til en tidligere erfaring eleven hadde gjort seg, der timen startet med «masse informasjon». Observasjon kunne vise verdien av å bli direkte konfrontert med en estetisk erfaring der. Uttalelsen kunne også tolkes dithen at

elevens motivasjon på bakgrunn av at anslaget, tok hensyn til verdien av mennesket som en helhetlig organisme. Dette mente jeg forsterkes av uttalelser om følelser og sanseopplevelser på den ene siden i tillegg til uttalelser om tanker og refleksjoner på den annen side.

I forhold til motivasjon påpekte også en elev lærerens fremtoning som en igangsettende impuls:

Ja, det skapte jo engasjement synes jeg. Når liksom læreren er så engasjert så gjør det liksom noe med motivasjonen din selv.

Her kom også et av studiens ønsker som var å åpne opp for et mangfold av meningsskaping og motivasjon til syne. Dette kunne vise at lærer var med på å gi elevene en følelse av autonomi, trygghet og mening. Slik jeg tolket sansefasen gjennom analysen av data, var de positive tilbakemeldingene overveldende og skapte god stemning, forventning og spenning i forhold til å motivere elevene til videre ideutvikling.

4.2.6 Forskers notater

I rollen som forsker opplevde jeg i denne sammenheng flest fordeler ved å inneha en dobbeltrolle som både forsker og lærer. Jeg observerte som forsker, at jeg i min rolle som kontaktlærer, skapte gjensidighet og tillit, og la grunnlag for det Karlsen (2004) kaller en dynamisk og flerdimensjonal rolleforståelse der sentrale stikkord her er relasjonelle sammenhenger, sosiale karakteristikk og kontekstuelle betingelser.

Under intervjuene viste elevene mange og utdypende refleksjoner når de snakket om sansefasen. Her ble det også observert at elevene tydelig var trygge og komfortable i intervjusituasjonen. Dette kom til syne både gjennom deres kroppsspråk og i deres refleksjoner som inneholdt stor grad av positive tilbakemeldinger. Det var her godt samsvar mellom svarene i forhold til hvordan elevene opplevde aktiviteten og hvordan aktiviteten hadde påvirket dem. «Såväl känslan som tanken styr människans skapande» (Vygotsky, 1995, s. 26). Sansefasen viste med dette den organismiske-motivasjonsteorien i praksis og hvordan person- og miljøvariabler kan være med å fremme elevens motivasjon for ideutvikling.

4.3 Lekefasen

Som en del av utdypelsen i dramaturgien inneholdt lekefasen en rolle-lek der uendelige muligheter og manglende fasit skulle gi rom for fri utfoldelse gjennom å appellere til deltagerens følelser og lede til ideutvikling. (Se figur 12.). Lærer ønsket at elevene skulle bli bedre kjent men hverandre gjennom den impulsstyrte lekaktiviteten.

4.3.1 Video-observasjon av elevene i lekefasen

I video-opptak fra denne aktiviteten fant jeg at elevene viste stor spenning og tydelig fokus når de trakk et tilfeldig ord fra områdene: adjektiv, yrke og sjanger som skulle settes sammen til en fortelling. Dette uttrykte de spontant både gjennom å juble, le og å fortvile når ordene de skulle sette sammen ble lest opp. Elevene ble fordelt i grupper utover hele rommet og sto for det meste oppreist i ring under aktiviteten. Enkelte elever viste til tider en litt stiv og tilbaketrukket holdning i gruppen. Likevel var det bruk av hele kroppen i mange ulike positurer som preget dem.

Elevene engasjerte seg, levde seg inn i leken og prøvde ut roller i interaksjon med hverandre. Latterbrøl, knising og store bevegelser kunne etter hvert observeres i alle gruppene. Både aktivitetsnivået og støynivået steg jevnt. Video-opptak viste en levende klasse der elevene lyttet, støttet, oppmuntret og ga tilbakemeldinger til hverandre mens de diskuterte og spilte ut dramaet.

Da tiden var ute og elevene skulle fremføre rollespillet, var det flere grupper som ytret ønske om å få mer tid til å øve på fremføringen. Her opplevde jeg at elevene fant nytte i å øve flere ganger. Tilbakemeldingen om mer tid ble også en refleksjon som gjorde at lærer i et senere prosjekt vurderte å legge inn mer tid til denne aktiviteten.

4.3.2 Innholdsanalyse og tolkning av elevintervjuene

Analysen var basert på funn fra elevenes svar på spørsmål om ideutvikling under intervjuet.

4. Hvordan opplevde du det å bli delt inn i tilfeldige grupper?
5. Hvordan opplevde du denne aktiviteten?
6. Hvordan tror du denne aktiviteten påvirket din motivasjon?

Jeg utarbeidet også her en matrise (vedlegg nr. 8) for kjernekategoriene «lekefasen» som viste elevenes respons på rolle-leken, sett i et sosiokulturelt perspektiv. Kolonnene i matrisen viste innholdet i de tre underkategoriene med navnene: *trygghet*, *lek* og *motivasjon*. Analyse og funn var basert på hovedtrekk etter sammenligning av svarene samt teori.

I følgende tekst tolker og fremstiller jeg funnene basert på elevenes opplevelser og refleksjoner omkring rolle-leken ved å benytte underkategoriens navn som overskrift.



Figur 12. Rolle-lek som del av den dramaturgiske opptrappingen. Bruk av kropp i en «ufarlig» setting, var med på å påvirke selvoppfatning ved å skape rom for å gjøre «feil». Foto: Mo, 2013

4.3.3 Trygghet

Jeg synliggjør her refleksjoner som illustrerer elevenes opplevelse av trygghet i møtet med leken:

Jeg var ganske nervøs.

Jeg likte det kjempegodt.

Det blir litt flaut syntes jeg.

Det var jo litt spennende.

Jeg blir jo fort trygg.

Veldig bra «ICE-Breaker».

Uttalelsene spriker i innhold og spilte hvordan et klasserom inneholder et mangfold av perspektiv og forutsetninger. I forhold til ideutvikling kan opplevelse av spenning utfordre og trigge elever til å tenke nytt, men samtidig skremme andre fra å utrykke sine ideer. I denne forbindelse skriver Dewey (2008b, s. 201) at: «I enhver viktig erfaring er det å «ta inn over seg» mer enn bare å plassere noe fremst i bevisstheten, foran eller over det man

tidligere visste. Det innebærer å rekonstruere, og det kan være smertefullt». En elev uttalte dette om sin erfaring med leken:

Ja, dette likte jeg kjempe godt. Det var veldig bra «team-building», det brøyt litt, det ble litt sånne kleine situasjoner og det var veldig nyttig faktisk. Og så var det veldig morsomt også da.

Erfaringen viste seg tydelig å prege elevene. Her fant jeg at 12 av 14 elever knyttet refleksjonene sine til det sosiale aspektet ved leken. Når elever er utrygge setter de inn viktige resurser for å få seg selv i sikkerhet. Dette kan hemme elevene da fokus blir på ikke å gjøre eller å si noe dumt. Det jeg tolket som positivt i denne sammenheng var tilbakemeldinger som inneholdt anerkjennelse og aksept. «Mening oppstår i samspillet mellom de som kommuniserer, og responsen fra den andre er det aktiviserende prinsippet som skaper forståelse» (Dysthe, 2012, s. 58). Her kunne det ha spilt en rolle at elevene på forhånd hadde blitt veiledet i forhold til gruppekommunikasjon. For eksempel skulle uttrykk som «nei, men...» under kommunikasjonen byttes ut med tilbakemeldinger som «ja, og...». Lekens betydning for trygghet og endring uttrykkes ytterligere av en elev som sa:

Det der at når vi allerede hadde gjort noe pinlig, så ble det ikke så flaut å si det du synes om ting etter det.

Den trygghet som her ble etablert så ut til å påvirke selvtillit og opplevelse av aksept. Dette er faktorer som både økes og styrkes i trygge omgivelser. I den forbindelse er det også interessant å trekke tråder til det Rasmussen (2002, s. 93) henter hos Morenos erfaring med spontanteater der han vektlegger betydningen av den andres perspektiv og fremhever individets skaperkraft som likeverdige parter i spillet, i interaksjonen. Her ble den sosialpsykologiske tilnærmingen jeg har valgt for fagfeltet motivasjon tydeliggjort ved at elevene fikk mulighet til å utvikle seg selv gjennom interaksjon med andre. Elevene hadde i samspill med hverandre beveget seg ut i det ukjente og impulsstyrte gjennom tilstedeværelse og innlevelse, som igjen så ut til å bidra til både økt ideutvikling samt personlig og subjektiv opplevelse.

4.3.4 Lek

I lek vil vi erfare at det foregår en tilpasning, ved at det skjer en bearbeiding av de erfaringer og kunnskaper personen har fra før. Men i lek forekommer det også nytenkning og oppfinnsomhet (Lillemyr, 2007, s. 20). Hvordan en elev helt konkret formet sine ideer i møte med andre uttrykkes som:

Vi fikk jo nesten sett inn i hodene på hverandre. Da får jeg nye måter å komme frem til ting på, og da får jeg kanskje andre synspunkter på veien.

«Drama ser konkret ut, men är abstrakt. I drama kan det osägbara göras synligt» (Østern, 2001, s. 118). Det kunne her se ut som om eleven byttet perspektiv i møte med en annen elev. «En estetisk læreprosess er karakterisert av at resultatet er innsikt i noe, noe forandres, et nytt perspektiv på virkeligheten blir åpnet» (Østern, 2010, s. 185). «En viktig grunn til at mennesket får brukt det beste av sine potensialer i lek er at det under lek ikke skjer noen vurdering av andre, personen tør derfor utfolde seg på bakgrunn av erfaring, viten og evner. Dermed kan også ytelsen bli så god som den kan bli med de potensialer denne personen eller denne gruppen av personer har. Erfaring oppstår alltid i konkrete situasjoner via omgang med omverdenen» (Engelsrud, 2006, s. 34). En elev uttrykte sin (emfatiske) erfaring på denne måten:

Dette syntes jeg var kanskje den beste leken fordi det var artig og vi fikk bruke kroppen mer og det er kanskje den oppgaven jeg husker best.

Her uttrykte eleven glede over en erfaring som tydelig var av betydning for den positive opplevelsen. Dette kunne tyde på at elevene hadde vært intenst oppslukt av det de holdt på med. I tillegg sa eleven at det var denne leken hun husket best. En slik (emfatisk) erfaring er særegen og betydningsfull, og Dewey (2008a, s. 251) er av den mening at den virker forandrende på både subjektet som erfarer og dets omgivelser. Slik jeg tolket det, kan dette være et uttrykk for at erfaringen var bunnet til en kroppslig aktivitet. Jørgensen poengterer at «om kunnskap skal kunne virke inn på handlinger må kunnskapen kroppsligøres. Først da får vi en reel forståelse for sammenhenger som gjør oss til kyndige mennesker, og dette er utdanningsinstitusjonenes viktigste oppgave» (Jørgensen, 2006, s. 61). En lignende opplevelse ved kroppsliggjøringen uttrykkes gjennom en elev som sa:

Det var andreledes, vi satt ikke bare fremfor pc`n og skrev.

En av Bamfords (2006, s. 16) hovedkonklusjoner fremmet verdien av estetisk tilnærming ved å si at «man må legge vekt på verdien av praktisk og kreativ læring, med hovedfokus på læring gjennom praktiske erfaringer». «Å tenke i utprøvende handling er karakteristisk for læring i kunstformer. Å øke bevisstheten om hvor sentrale kroppslige erfaringer er for læring, kan bidra til å kvalifisere læring i skolen» (Østern, 2010, s. 192). Tidsbegrensningen og de klart definerte rammene i leken skulle også lede eleven til å komme raskt i gang, samt å skape noe nytt basert på noe «gammelt». Som en elev uttalte:

Der er jo det å se ting fra andre vinkler og så er det det at vi faktisk må fremføre det, så blir det liksom litt pinlig og sånn og da blir det liksom et spenningsmoment da.

Her vil jeg anta at elevene ble likeverdige i kraft av lekens krav til tilstedeværelse der elevene fritt utfylte sin egen rolle uten å sammenligne seg med gitte krav til måling og hensikter

utenfor selve aktiviteten. Leken kunne på denne måten også gi rom for å omfavne tilfeldigheter og uttrykke ideer ved at elevene møttes i øyeblikket, våget å gjøre feil, være ulogisk og dumme seg ut. En elev uttrykte sin positive opplevelse av å sette seg selv på spill:

Det var bare veldig gøy når vi begynte å finne på ting. Jeg vet ikke helt. Det var bare noe veldig nytt og så synes vi det var morsomt å så lo vi masse. Og så hadde vi kort tid.

«Det er kun gjennom lek at vi kan oppdage vår menneskelighet» (Lillemyr, 2007, s. 20). Kanskje er det gjennom å oppleve spenning og dramaturgiens drivkraft at vi kjenner på ønsket om eller frykten for noe mer?

4.3.5 Motivasjon

Funnene tydet på at elevene ble motivert i samspill med andre i forhold til både person - og miljøvariabler. «Det sosiale aspektet har betydning for motivasjonens kraft, retning, utholdenhet og kvalitet» (Lillemyr, 2007, s. 160). Uttalelsene viste her hvordan elevene hadde stillasfunksjon for hverandre:

Man torde jo å dumme seg litt ut da.

Der fikk jeg jo sett litt hva andre tenkte på å sånn.

Mulighet til utfoldelse av fantasien kom her frem gjennom sårbarhet, utprøvinger og spontanitet. Dette kunne vise at interaksjon var utgangspunkt for forståelse der elevene kunne spille med hverandre og utvikle hverandre, men som utgangspunkt for forståelse må man oppleve jevnbyrdighet. Her viste resultatene også en kombinasjon av de følelsesmessige sidene og hensynet til de vurderende og analytiske aspektene ved motivasjon:

*Kanskje den beste leken.
Den jeg husker best.*

*Torde dumme seg ut.
Så lo vi masse.*

*Lærte ikke så mye.
Det var veldig artig.*

Disse uttalelsene tydet på både indre og ytre motiverte refleksjoner. En ytre motivert elev skilte belønningen klart fra aktiviteten ved å si «lærte ikke så mye». For en annen kunne det se ut som om belønningen var selve aktiviteten ved å si «kanskje den beste aktiviteten». Her syntes det også som om aktiviteten var med på å styrke livsgleden da elevene benyttet ord som «morsomt», «lo masse», «gøy» og «veldig artig». Flesteparten av uttalelsene viste indre motiverte elever. Når det er den indre motivasjon som driver oss, er handlingen ifølge Lillemyr (2007) styrt av det sanne bildet vi har av oss selv, den tillit vi har til oss selv, det vi mener om oss selv, og den interessen vi selv har. Dette var også lekefasens formål.

4.4 Jeg fant-fasen

«Jeg fant, jeg fant!» sier Espen Askeladd i eventyret. I ideutviklingsprosessen sammenfaller «jeg fant-fasen» med det dramaturgiske høydepunktet der spenning utløses og problemet «løses». (Se figur 13.). «I et hvert drama er spenning noe av det mest essensielle» (Karlsen, 2004).

4.4.1 Video-observasjon

Den planlagte kontrasten mellom aktivisering og ro virket ikke som på forhånd antatt. Video-observasjon viste at elevene etter anslaget og rolle-leken virket energisk og åpen for mer aktivitet. Her syntes skrive- og tegneaktiviteten, der elevene i nye grupper skulle skissere og utarbeide sine ideer, å bremse oppspilte eleveres motivasjon. Lærers evne til å forstå situasjonen og til å handle umiddelbart med engasjement og innsikt kan sammenlignes med begrepet «gehør» lånt fra musikkens verden. «Gehørspill er det stikkordet som kanskje samler mest av denne samtidig blandingen av evne til å orientere seg og til å handle» (Jarning, 2006, s. 227).

Som resultat av at opplegget var fleksibelt og at lærer var i dialog med den situasjonen som oppsto, benyttet lærer seg av en innskytelse hun fikk om å sende elevene ut i byen i stedet for å fullføre den planlagte tegneaktiviteten. Ved å improvisere frem spørsmål som ble notert på tavlen, var hensikten å skjerpe fokus på te-emballasje med hensikt å bli inspirert av andre te-emballasjer. Spørsmålene rettet fokuset mot områder som form, farge, font, kontekst, kontraster, kommunikasjon, synlighet og elevenes personlige meninger. Lærers pedagogiske overveielse baserte seg her på mer enn kunnskapsoversikt, ferdigheter og metode, da den også innbefattet en improviserende handling.

Da elevene var tilbake på skolen presenterte de funnene de hadde gjort for hverandre. Video-observasjon viste entusiastiske elever som fortalte om opplevelsene sine gjennom innlevelse, engasjement og et tydelig fokus. Oppdagelsene var mange, varierte og viste en eventyrlig oppdagelsesreise i en ny, men samtidig kjent verden. Elevene hadde på en aktiv måte knyttet til seg erfaringene sine med en større bevissthet og samtidig blitt eiere av fortellingene. Inspirasjonen hadde vært stor og elevene hadde oppdaget ting de aldri hadde lagt merke til før, tross alle de gangene de hadde vært i byen.

I denne sammenheng noterte lærer at det i forhold til innhenting av ideer og erfaringer, dukket opp et hav av muligheter for videre diskusjoner og bearbeiding i samsvar med mediefagets mål og hensikter. Dette ble ikke videre behandlet eller fokusert på i denne studien.

4.4.2 Innholdsanalyse og tolkning av elevintervjuene

Analysen var basert på funn fra elevenes svar på spørsmål om ideutvikling under intervjuet.

1. Hvordan opplevde du det å få ideer utenfor skolebygget?
2. Hvordan fikk du nye ideer?
3. Hvordan tror du denne aktiviteten påvirket ideutviklingen?

Jeg utarbeidet også her en matrise (vedlegg nr. 9) for kjernekategoriene «jeg fant-fasen» som viste elevenes respons på den improviserte aktiviteten. Kolonnene i matrisen viste innholdet i de tre underkategoriene med navnene: *ny arena*, *inspirasjon* og *motivasjon*. Funnene var basert på hovedtrekk etter sammenligning av svarene på spørsmål hentet fra intervjuguiden samt teori.

I følgende tekst tolker og fremstiller jeg funnene fra elevenes opplevelser og refleksjoner omkring turen ut i byen ved å benytte underkategoriens navn som overskrift.



Figur 13. Elevene viser funn etter en tur ut i byen. Jeg fant-fasen ble høydepunktet i dramaturgien og aktiviteten dukket opp som en improvisert del av undervisningsdesignet. Foto: Mo, 2013

4.4.3 Ny arena

Gjennom analysen av elevenes opplevelser og refleksjoner rundt aktiviteten på en ny arena, ble ulike aspekter ved estetiske tilnærming synlig. Elevenes tilbakemeldinger på hvordan de opplevde å få inspirasjon var mange og varierte. Turen var tydelig en kilde til påvirkning og inspirasjon. Her opplevde jeg å se forandringer hos elevene som samsvarte med de tre forandringene som Sava mente ville komme av en kunstnerisk læreprosess. Den første var en kvantitativ forandring i mengde kunnskap, den andre var en kvalitativ forandring gjennom en estetisk-kunstnerisk tolkning på et mer kvalifisert nivå, og den tredje var en strukturell forandring i kunstnerisk, kreativ tenkning i hvordan individets fantasi fungerer» (Sava i Østern, 2010, s. 193). Her illustreres de tre forandringene gjennom følgende sitat:

*Det er jo så mye rundt meg da, så da er det jo mer å få inspirasjon fra.
Men vi la merke til fargene som var vanlig å bruke og da fikk vi inspirasjon til hvordan det skulle se ut.
I butikken så vi en te-sort som skilte seg skikkelig ut. Vi fant forslag til hvordan andre hadde laget te og
hvordan vi kunne sette sammen dem, hvordan bakgrunnen var og sånn.
Vi fikk vite hva som fungerte og ikke bare sitte her og fundere på hva som fungerer og ikke.*

Sitatene mener jeg speilet en kompleks forståelse for detaljer omkring te-emballasje, samtidig som observasjonene ble satt i perspektiv til lignende og beslektede observerte produkt. Steinholdt (2006, s. 55) skriver at «vi lærer oss å *gripe* verden gjennom konseptuell forståelse før vi lærer oss å *be-gripe* den gjennom språket». Det var tydelig i disse uttalelsene å se kreerende elever som satte ord på tanker og opplevelser og var i gang med å begrunne handlinger, bygge sammenhenger og uttrykke spørsmål. Gjennom å arbeide med estetisk tilnærming kan elevene utfordres til å utvikle avansert kodekompetanse og også et metaspråk til å snakke om hva kulturell leseferdighet er (Østern, 2010, s. 193). Dette tyder på at elevene omfavnet det uferdige og samtidig vurderte og funderte over multimodale inntrykk og uttrykk. Her mener jeg at verdien av turen til en ny arena ble synliggjort som et viktig estetisk aspekt ved ideutviklingen.

4.4.4 Inspirasjon

Østern skriver at «kunstformens koder må beherskes både reseptivt og produktivt for å åpne for et bredere spekter av meningsskapende muligheter» (ibid.). Med et helt konkret fokus på te-pakker viste elevene til ulike funn i sine observasjoner:

*Sånne lilla farger med rom. Hvordan bakgrunnen var. Fargene som var vanlig å bruke.
Hvordan te-pakkene var plassert. Kul farge og sånn. Farge og skrifttype og hvor de var plassert.*

Disse uttalelsene mener jeg tydet på at aktiviteten fremmet en søkende og åpen holdning hos elevene både gjennom denotasjon og konnotasjon. Her forstås også aktiviteten som en estetisk

prosess der eleven ble stilt ovenfor estetiske valg og måtte ta stilling til te-emballasjenes mange grafiske og salgsfremmende elementer. I denne forbindelse var det en tydelig tendens til at fargene på produktene var noe som hadde fanget den visuelle oppmerksomheten i stor grad. I tillegg hadde elevene gjort seg meninger om omgivelsene til produktene samt om de var kul eller moderne. I prosessen der de tok stilling til sine valg og funn, fant jeg en åpning for et mangfold av meningsskaping der elevene gjennom utforskning ble mer bevisste og begrunnede. Gjennom å fokusere på formspråket med utgangspunkt i te-emballasje viste elevenes observasjoner at spørsmålene som var gitt dem på forhånd, tydelig bidro til at elevene reflekterte omkring de estetiske omgivelsene med større følsomhet. Deres refleksjoner og opplevelser tolket jeg derfor som et uttrykk for en inspirerende og utviklende erfaring. Det viste seg under intervjuene i ettertid at 8 av 14 elever helt konkret kommenterte og trakk frem opplevelsen av å *se* noe med egne øyne som et idefremmende aspekt:

Vi så en te-sort som skilte seg skikkelig ut.

Vi så jo liksom hva som var mote-teen da.

Istedenfor å «google» ting så kan vi dra og se det selv.

Vi la merke til fargene som var vanlig å bruke.

Vi fikk se hvordan folk allerede hadde gjort det.

Disse uttalelsene viste også tegn på at elevene utviklet behov for å skape og hvordan erfaringene påvirket fantasien (Vygotsky, 1995). Dette forsto jeg slik at møte med modaliteten aktiviserte både elevens substanskunnskap og forståelseskunnskap. Uttalelsene kunne også tyde på at bevegelse i seg selv, i et kjent miljø var utløsende og trigget nysgjerrigheten. Blikket vandret, kroppene beveget seg og elevene lot seg berøre av sanseneintrykkene. Uttalelsene kunne derfor tyde på at elevenes fokuserte meningssøking og meningsskaping positivt øket deres oppmerksomhet og påvirket kreativiteten. Andre funn som viste hvordan estetiske tilnærming fremmet ideutvikling var formuleringene:

Vi fant forslag til hvordan andre hadde laget te og hvordan vi kunne sette sammen dem, hvordan bakgrunnen var og sånn.

Da kom vi på at kanskje vi også kunne ha noe sånt på designet vårt, for det var jo den vi la mest merke til av alle.

Sava skriver at: «Gjennom kunstneriske læringsprosesser utvikler elevene mentale modeller på i hvert fall to måter: metaforisk gjennom kunstens språk, og verbalt gjennom artikulasjon av begreper» (Sava i Østern, 2010, s. 195). Her vil jeg sitere Hoel (2007) som skriver at: «mykje av det vi kan, har vi først lært ved å imitere andre». I denne sammenheng ble det interessant å se nærmere på hvordan elevene grundig vurderte, reflekterte og tok stilling til det de så og opplevde med et bestemt fokus for øye.

Det dukket også opp et annet mønster som viste at elevene uttrykte hva de ønsket å bringe med seg videre inn i sitt eget prosjekt. Dette kunne tolkes dithen at også kulturen rundt spilte en rolle for måten elevene vurderte, opplevde og lot seg inspirere av omgivelsene. De

ulike modalitetene som påvirket i denne aktiviteten var slik jeg tolket det, med på å utfordre elevene både følelsesmessig og kognitivt. Kanskje hadde den lille turen også vært utviklende i forhold til å forstå hvordan en kultur utvikles og stadig endres? Den hadde uten tvil åpnet elevenes øyne og gitt dem en smakebit på kulturell diversitet. «Igennem selve det, at vi deler æstetiske formsprog, utvikler vi en kulturel identitet» (Austriug & Sørensen, 2006, s. 50). Elevenes refleksjoner viste også at omgivelsene berørte dem og satte i gang tankeprosesser:

Det har jeg ikke tenkt over før.

Det fikk en til å tenke litt.

Den erfaringsbaserte kunnskapen ble her reflektert som innsikt i egne evner og ferdigheter og inntrykkene så ut til å ha blitt internalisert gjennom en estetisk erfaring (Dewey, 2008). «I en pedagogisk kontekst kan vi si at elevene gjennom å lære seg å bruke estetiske virkemidler i læringsprosjekt også utvikler sin kompetanse til å skape meningsfulle uttrykk og til å tolke andres uttrykk» (Østern, 2010, s. 184). I denne sammenheng var det kun 1 av de 14 elevene gav uttrykk for at han ikke ble inspirert eller fikk ideer som kunne bringes med videre inn i prosjektet. Denne eleven hadde en klar ide før by-turen.

4.4.5 Motivasjon

By-turen viste seg å være en motiverende måte å hente frem det iboende potensialet for kreativitet hos eleven på. Også i denne aktiviteten sammenlignet en elev opplevelsen sin med en tidligere erfaring fra ungdomskolen der skolen manglet mening for eleven. Møte med den nye arena ble forklart slik:

Jeg sammenligner jo litt med ungdomsskolen jeg da. Der var vi jo ikke innstilt til å jobbe med noe, der fikk vi jo bare oppgavene. Og så måtte vi gjøre det. Dette her blir liksom mer naturlig.

For denne eleven virket det som at det å flette inn i oppgaven, samtidskulturen utenfor skolebygget opplevdes som «mer naturlig». Som et argument for kunsten som metode viste dette hvordan eleven opplevde det å bli utfordret til deltagelse og dialog om hva som var viktig og meningsfullt. Østern (2010, s. 187) skriver at: «Ettersom kunsten er åpen for det uferdige, det utprøvende og det som ikke har ferdige svar finnes muligheten til en dialog om verdier og mening». I løpet av turen hadde elevene interagert med hverandre, samhandlet og diskutert ideer. Dette kom til uttrykk gjennom følgende refleksjoner omkring gruppearbeidet:

*Og så diskuterte vi forskjellig muligheter underveis.
Det var også fint å få snakke med gruppen.*

*Det var positivt med samarbeidet syntes jeg.
Vi var veldig enig i hvordan vi ville ha det.*

Elevenes svar viste også at godt samarbeid foregikk under by-turen. Uttalelsene omkring sosial samhandling tolket jeg derfor som et uttrykk for motivasjon for ideutvikling. Dette kunne sees i sammenheng med medelevers rolle som støtte i læringsarbeidet. Opplevelse av

aksept og tilhørighet kunne derfor tolkes dithen at trygge omgivelser var med på å styrke elevenes selvtillit. En annen faktor som dukket opp under analysen var en elevs refleksjon omkring kreativitet og inspirasjon i forhold til hans opplevelse av tema te:

Te er jo ikke så spennende. Du er jo nødt til å være kreativ for å komme på noe kult liksom. Så da kan det jo være en god ide med te også, egentlig. Så for å få den til å bli spesiell så må du tenke skikkelig annerledes.

Det kunne her se ut som om tema påvirket eleven til å uttrykke sine egne meninger og dermed oppmuntret elevene til divergent tenkning. Jeg tolket dette til at eleven var i ferd med å utvikle eierskap til ideen ved å reflekterte over premissene for oppgaven og forholde seg kreativt til det gitte. Strandkleiv skriver at følelsen av selvbestemmelse også i norske studier har vist seg å ha sterk sammenheng med trivsel og motivasjon (Strandkleiv i Lillemyr, 2007, s. 151). Gjennom forsterket tro på egen kompetanse og selvstendighet kunne også personlige løsninger ta form. I tillegg viste det at valget av et virkelighetsnært og relevant produkt som te, økte nysgjerrigheten og motivasjonen for å arbeide. Virkelighetsrelaterte oppgaver der næringslivet kobles inn er med på å styrke og øke elevenes motivasjon, spesielt guttene (Bamford, 2006, s. 11). Funnene mente jeg med dette understreket at omgivelser og kreativitet var faktorer som kunne bidra til å forsterke kvaliteter i skolens og som i større grad kunne øke opplevelse av mestring og motivasjon.

4.4.6 Forskers notater

I denne studien har jeg to roller. I min rolle som forskers har jeg notert overraskende positive virkninger av denne improviserte aktiviteten. Her har jeg også som forsker notert at jeg i min rolle som lærer viste tilstedeværelse og evne til å improvisere. Dette sammen med «jag fantasens» fleksible form, forstås som avgjørende for en ny og betydningsfull aktivitet for innhenting av inspirasjon til ideutvikling.

Den estetiske tilnærmingen fordret både breddekunnskap, innlevelse og økt interesse ved at elevene uttrykte glød og entusiasme i deres innholdsrike tilbakemeldinger. En medvirkende årsak til utbyttet av turen kan være spørsmålene som ble sendt med elevene. Styrt fokus på virkemidler tolkes derfor sammen med utallige inspirerende inntrykk, som avgjørende for motivasjon for ideutvikling.

4.5 Responsfasen

I dramaturgisk tenkning roer publikum seg ned gjennom en avrunding eller avtoning. (Se figur 14.). «Her knyttes de løse trådene, vi får forklaringer på spørsmål som ble hengende i luften i det dramatiske klimakset, og det opprivende kommer på avstand» (Engelstad, 2000, s. 141).

Til nå hadde elevene vært utsatt for mange ulike modaliteter, gode eksempler og varierende innfallsvinkler. I denne siste aktiviteten skulle elevene i første omgang gi respons ved å være støttende, ukritisk og positive til alle innfall og ideer som dukket opp. Basert på tidligere innhentet inspirasjon tegnet og noterte elevene forslag til former, farger, titler, slagord, trender, målgruppe og bruksområder. Her var det kvantitet fremfor kvalitet som var gjeldende.

Videre ble elevene ført inn i den kritiske fasen der de skulle koble ideene sammen på alle mulige måter. Gjennom en åpen og konstruktiv dialog skulle utkast og skisser diskuteres innad i hver gruppe ved å utvide, trekke fra, tilføye, vurdere og assosiere frem nye ideer. Etter dette ble de beste ideene brakt sammen og gruppene skulle bli enige og velge fokus. Valgt ide skulle i skisseform bli liggende på pulten.

Som støtte i læringsarbeidet ble neste steg at elevene gruppevis skulle gå fra bord til bord og gi respons på de andre gruppenes valgte ide. Dette skulle de gjøre gjennom å notere hva de likte med ideen og hva de mente kunne endres og videreutvikles. Aktiviteten ble kalt «responsfasen», og ga alle gruppene mulighet til å kommentere og respondere på de andre gruppenes ideer ved hjelp av «friske blikk», ulike perspektiv og nye innfallsvinkler. Da gruppen etter en runde i klasserommet kom tilbake til sitt bord var deres egen ide utvidet og inspirert. Den avsluttende handlingen besto deretter av en diskusjon rundt den endelige ideen i forhold funksjon, målgruppe og videre realisering.

4.5.1 Video-observasjon av elevene i responsfasen

Transkribert video-materiale viste også i denne aktiviteten en lærer som ga hver enkelt elev oppmerksomhet og stilte spørsmål mens hun samtidig bevegde seg rundt i rommet og gestikulerte, skapte spenning og fordret til diskusjon gjennom involvering, enkle ord, pauser og variert tempo og stemmeleie. Lærer var også opptatt av at hver enkelt skulle føle seg sett og verdsatt. Hattie gjorde en studie hvor han ville finne ut hva som påvirket elevenes prestasjoner. Her ble læreren trekt fram som en sentral faktor i læringsarbeidet. I Hatties (i Manger, 2012, s. 13) analyse av samspeillet mellom elevene og lærerne er dette viktig: «lærerens evne til å rose og belønne prestasjoner, deres evne til å identifisere hva elevene bør

jobbe med, og deres evne til å knytte tilbakemeldinger til de små, men viktige, trinnene i læringsprosessen». Den pågående åpenhet og dedikasjon som lærer viste for undervisnings- og læreprosessen både gjennom deltakelse og under observasjon av aktivitetene ble en måte å finne veier som kunne forbedre kvaliteten på undervisningen.

I video-materialet kom det også til syne en gruppe med voldsom uenighet under meningsutvekslingen. Dette tydelige engasjement tolket jeg som et uttrykk for at elevene var trygge både på seg selv og på hverandre og at de levde seg inn i oppgaven. I denne sammenheng fremkom det også at lærer ikke fikk med seg alt som til enhver tid skjedde i klasserommet. Gruppen med den store diskusjonen klarte til slutt å enes om en felles ide før lærer rakk å observere eller gripe inn i uenigheten. Her så jeg på hendelsen som et uttrykk for at sosialiseringprosessen utviklet og formet elevene. På denne måten vil jeg si at den estetiske tilnærmingen gjennom inspirasjon og samhandling både fremmet elevenes ideutvikling og deres holdninger.

I sin helhet viste video-materialet stort sett livlige og entusiastiske elever. Dette tolket jeg som et uttrykk for trygghet i gruppen og innlevelse i oppgaven, samtidig som at elevenes bevissthet om at de ble filmet kunne ha medvirket til økt engasjement.

4.5.2 Innholdsanalyse og tolkning av elevintervjuene

Analysen var basert på funn fra elevenes svar på spørsmål om ideutvikling under intervjuet.

7. Hvordan opplevde du det å arbeide i grupper med ideutvikling?
8. Var det noe under aktiviteten som påvirket deg til å få nye ideer?
9. Kan du fortelle om motivasjonen din under denne aktiviteten?

Jeg utarbeidet også her en matrise (vedlegg nr. 10) for kjernekategoriene «responsfasen» som inneholdt elevenes svar og respons på denne aktiviteten. Kolonnene i matrisen viste innholdet i de tre underkategoriene med navnene: *samarbeid*, *ideutvikling* og *motivasjon*. Funnene var basert på hovedtrekk etter sammenligning av svarene på spørsmål hentet fra intervjuguiden samt teori.

I følgende tekst tolker og analyserer jeg funnene basert på elevenes opplevelser og refleksjoner omkring krydring av hverandres ideer ved å benytte underkategoriens navn som overskrift.



Figur 14. Elevene responderer med tilbakemeldinger på hverandres ideer. Dette som en del av den dramaturgiske avtoningen av opplegget. Foto: Mo, 2013

4.5.3 Samarbeid

«Læraren er ekspert på mangt og mykje, men det er ein ting elevane sjølve er ekspertar på, nemleg sin eigne læringsprosessar» (Hoel, 2007, s. 21). I de tidlige aktivitetene var samarbeidet i stor grad positivt, lett og konstruktivt. I denne aktiviteten kunne jeg gjennom datamaterialet finne tydeligere fokus på prestasjon og større individualitet. Her opplevde jeg også å finne et større sprik i elevenes svar. «I gruppen måste man ge alla tid, vänta och lyssna, detta i sig kan vara värdefullt men absolut inte nödvändigt för en kreativ process» (de Bono 1994, s. 40). Enkelte uttrykte behov for samarbeid og andre ikke. Dette viste seg i uttalelser som:

Jeg liker ikke å kompromisse. Diskuterte forskjellige muligheter. Har ikke alt ansvaret selv.

Det var likevel flest positive tilbakemeldinger på denne aktiviteten. Dette tolket jeg som et uttrykk for at elevene fant mening i å diskutere, drøfte og utveksle ideer med hverandre. I tillegg ble Vygotskys (1978) proksimale utviklingszone synliggjort i praksis der elevene så verdien av å benytte hverandre som støtte for å styrke og videreutvikle sine egne ideer.

Følgende uttalelser viste uttrykk for at elevene gjennom å utvikle, korrigere og synliggjøre ideer for hverandre, fikk satt egne ideer i et større perspektiv gjennom direkte respons:

Se hva andre tenkte.

Man får flere synspunkter.

Samarbeidet tolket jeg med dette som et viktig aspekt ved den estetiske tilnærmingen som var med på å fremme ideutvikling.

4.5.4 Ideutvikling

Elevenes tanker og refleksjoner om selve ideprosessen «som en måte å gjøre ting på», slik jeg tolket den i forhold til den estetiske tilnærmingen, fant jeg tydelig i uttalelsen:

Du bruker jo hele hjernen hele tiden liksom, og når du må holde på sånn så skjer det jo at du kommer på flere ting.

Utsagnet speilet en elev som arbeidet prosessuelt med «hele hjernen hele tiden». I denne uttalelsen tolket jeg ulike modaliteter og sanseerfaringer og interaksjon som medvirkende årsaker til at eleven hadde økt sin ideutvikling i møte med ulike typer stimuli. «Gjennom å arbeide med estetisk tilnærming kan elevene utfordres til å utvikle avansert kodekompetanse og også et metaspråk til å snakke om hva kulturell leseferdighet er» (Østern, 2010, s. 193). Dette forsterkes av en annen elev som sa:

Det vi bestemte først var ikke det som vi endte opp med.

Dette kunne tyde på elever som aktivt hadde relatert seg til og integrert ulike erfaringer gjennom de ulike øvelsene. Kanskje viste dette også tegn på at dyplæring hadde funnet sted, slik at den enkelte hadde tatt i bruk sin egen livskunnskap i en skapende prosess og transformert sin erfaring i møtet med andres erfaringer. Denne eleven ga en konkret beskrivelse av det dynamiske oppleggets betydning for hva som hendte under ideutvekslingen:

Om noen får samme tilbakemelding fra flere, på hva de kunne gjort bedre, så må de nesten tenke over det.

Elevene samlet tråder og mening av innhentet materiale. Intensjonen var at elevene skulle benytte hverandre som stillasfunksjon under ideutviklingen i denne siste oppsummerende oppgaven. Hvordan dette kom til uttrykk syntes jeg fremkom i disse uttalelsene:

*Du får jo andre synspunkter. Og andre sine ideer.
Og det gjorde en veldig stor forskjell på det endelige produktet.*

Elevene tok på eget initiativ i bruk seg selv og hverandre i søken og i produksjonen av ideer som åpnet for nye meningsfulle perspektiv på virkeliggjøringen av prosessen. I tillegg ble eleven påvirket til å fortsette gjennom nysgjerrighet og lærelyst, samtidig som jevnbyrdighet

åpnet for diskusjon og utviklingsmuligheter. Dette mente jeg også synliggjorde kreativitet som «en måte å gjøre ting på». I tillegg kunne dette vise Csikszentmihalyi (1996) tanker om at en ide må gjennomgå en viss sosial vurdering før den originale ideen får verdi.

4.5.5 Motivasjon

I den sosiokulturelle læringstradisjonen er det utvikling av handlingskompetanse hos elevene som er målet snarere enn overføring av kunnskap- og kulturarven (Østerud, 2010, s. 52). I et didaktisk perspektiv skulle avslutningsaktiviteten samle tråder og summere erfaringer gjennom at elevene i grupper involverte seg i hverandres ideutviklingsprosesser. På denne måten ønsket jeg at elevene skulle oppleve at deres ideer ble styrket, men samtidig at andres antydninger av mulig videreføring ble en konstruktiv måte å fortsette prosjektet på. Utsagn som synliggjorde elevrefleksjoner over samhandling og gruppearbeid uttrykkes i uttalelser som:

*Og så har det ganske mye å si hvem du har på gruppa og hvem du jobber med.
Det kan jo hende du kommer på gruppe med en som ikke er noe motivert.*

Motivasjonen viste seg i denne uttalelsen som person- og miljøavhengig. En elev var farget av dårlige opplevelser med tidligere gruppearbeid. Erfaringen så ut til å prege elevens syn på gruppearbeid også i denne oppgaven. På den annen side tolket jeg betydning av «de viktige andre» som motivasjonsfaktor gjennom uttalelsen:

*Og da får jo i hvert fall jeg flere ideer når jeg er trygg på noen.
Dette synes jeg var veldig bra for da fikk vi se hva alle andre tenkte, og vi måtte samle alle tankene på et ark.*

Her ble den sosiale interaksjonen eller den kulturelt betingede handlingen det verktøy elevene tok i bruk for selv å kunne bli kunnskapsprodusenter. Motivasjonen syntes styrket ved at elevene fikk en umiddelbar opplevelse av at aktiviteten hadde mening og relevans. Interaksjonen var betydningsfull som læringskontekst. Her fant jeg samsvar med Deci og Ryan (i Lillemyr, 2007, s. 149) som: «ser læring som en prosess som stimuleres best i sammenhenger der personens selvstendige valg, kompetansefølelse og følelse av tilhørighet får god støtte».

4.5.6 Oppsummering

Gjennom en kvalitativ analyse har jeg i dette kapittelet undersøkt mine funn. Disse var hovedsakelig hentet fra elevperspektivet i møte med et selvutviklet undervisningsdesign. På bakgrunn av kvalitativ kategorisering fremkom de fire kategoriene: «sansefasen», «lekefasen», «jeg fant-fasen» og «responsfasen».

Drøfting og analyse viste at valgt metode, teoriperspektiv, problemstilling og forskningsspørsmål til sammen dannet grunnlag for nye fortolkninger og tilført utdypende refleksjoner knyttet til aspekter ved estetisk tilnærming som kunne være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i mediefag i videregående skole.

I følgende kapittel sammenfatter jeg mine analyserte funn og resultater slik de fremstår med utgangspunkt i ny, ervervet forståelse. For deretter å ende med en avsluttende kommentar.



Illustrasjon: Mo, 2014

5. SAMMENFATNING

I dette kapitlet vil jeg innledningsvis sammenfatte og drøfte funn fra mine to forskningsspørsmål. Det ene forskningsspørsmål var: *Hva kjennetegner undervisningsdesignet som lærer utvikler i prosjektet?* Det andre forskningsspørsmål var: *Hva karakteriserer elever opplevelse av motivasjon gjennom estetisk tilnærming i de ulike aktivitetene?* Begge disse spørsmålene var med på å lede frem til forståelse og svar på problemstillingen: *Hvilke aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i mediefag?* Jeg vil også legge frem veier videre i min avsluttende kommentar.

Resultatet av denne studien avgrenser seg til å kunne si noe om dette undervisningsdesignet i forhold til den kontekst som den er gjennomført i. Denne er ikke fast i den forstand at den lar seg rekonstruere helt tilsvarende. Forskningen fokuserer heller ikke på relasjonen til alternative og lignende undervisningsformer og sier ikke noe om den framsto som bedre eller dårligere enn den undervisningspraksis elevene møter ellers. Som fortolker har jeg brukt mine egne erfaringer og forståelser gjennom hele forskningsprosessen, og resultatet vil ha med seg min subjektive erfaring. Min forståelse av denne studien, var at elevene formes både av kulturen rundt seg, av sine medelever og gjennom egen aktivitet. Her kunne det **sosiokulturelle perspektivet** sies å ligge som et bakteppe under hele studien. Betydningen av sosial samhandling (Vygotsky, 1978) kom til syne gjennom ulike aktiviteter i undervisningsdesignet som viste seg å være en meningsfull vei for å fremme elevers ideutvikling.

Funnene fra analyse og tolkning av funn ledet til fire meningsbærende kjerne kategorier kalt «sansefasen», «lekefasen», «jeg fant-fasen» og «responsfasen», som tydeliggjorde idefremmende aspekter ved estetisk tilnærming.

Den første kjerne kategorien **«sansefasen»** tolker jeg ut fra data til å gi en estetisk ramme for undervisningsdesignet ved at det berørte ulike sanser. Den sanselige atmosfæren av ro og nærhet til tema gjennom skapt stemning, viste seg også å spille en avgjørende rolle for elevenes innlevelse og motivasjon for ideutviklingen. Betydningen av et overraskelsesmoment og opplevelsen av noe nytt og uventet, fungerte igangsettende ved å skape spenning og forventninger. Elevenes positive opplevelser fra oppstarten viste med dette at sanseerfaringene direkte berørte og forutsatte følelsesmessig involvering. Sansefasen fungerte hensiktsmessig i den forstand at elevene tok erfaringene med seg som referanse gjennom alle de fire timene.

Kjernekategoriene «lekefasen» tolkes ikke som et direkte utslag i økt ideutvikling for te-emballasje, men løftet frem elevenes begeistring, sårbarhet og skaperkraft. Elevene levde seg inn i leken og viste støtte og interesse for både aktiviteten og hverandre. At leken også ga rom for morsomme situasjoner og mye latter, lot til å påvirke samholdet i klassen og å øke elevenes utholdenhet og tilstedeværelse. Her var aktiv bruk av kropp i en «ufarlig» setting, med på å påvirke selvoppfatningen og mot til å gjøre «feil». Involvering og interaksjon ga også rom for perspektivendring og tolkes som et uttrykk for at utvikling fant sted i en felles opplevelse av å være sårbar. Innblikk i, og erkjennelse av disse erfaringene ble noe de kunne bringe med seg videre utover disse timene i dette avgrensede opplegget.

Kjernekategoriene «jeg fant-fasen» tolker jeg gjennom analyse av data til å virke positivt inn på ideutvikling på flere plan. Elevenes fokuserte søken i et direkte møte med virkeligheten fremmet meningsutveksling og tydet på økt innlevelse og nysgjerrighet. Bevegelse i seg selv tydet på at elevene ble gitt flere muligheter og valg som forsterket både deres oppmerksomhet og følsomhet overfor detaljer i omgivelsene. Dette motiverte og aktiviserte elevene til en grundigere og dypere prosess. «Vi trenger å utvikle en bevissthet om at ulike tekster og ulike multimodale kombinasjoner krever ulike lesestrategier» (Tønnesen, 2007, s. 105). Elevenes fyldige refleksjoner og ulike innfallsvinkler viste på denne måten at de hadde tilegnet seg utdypende kunnskap og flere referanser gjennom bokstavelig talt å tenke utenfor (*skole-*) boksen. Dette kan indikere at byen som modalitet fungerte idefremmende ved sitt mangfold av inn- og uttrykk.

Kjernekategoriene «responsfasen» viste også stor betydning for å fremme ideutvikling. Engasjement og «gnisninger» i kommunikasjonen mens elevene gav hverandre tilbakemeldinger, viste seg å ha stor relevans for den plass innspillene fikk videre i prosessen. Dette bekreftet igjen betydningen av «de viktige andre» (Vygotsky, 1978) både som «kantesliper» og som motivasjonsfaktor. Det idefremmende aspektet kom også til uttrykk i denne aktiviteten ved at ideene ble prøvd ut og sett på fra flere synsvinkler, samt at ideene gjennom dette var bearbeidet, omformet og gjenstand for stadige endringer. Her ble mitt valg av sosiokulturell teori synlig i praksis gjennom å vise en god læringskontekst som skapte trygghet og inspirasjon. I tillegg ble elevenes mulighet til å fremme hverandres ideutvikling tydelig gjennom at de delte erfaringer, innsikt og ga hverandre støtte.

Jeg ser her en tydelig sammenheng mellom de fire aktivitetene: «sansefasen», «lekefasen», «jeg fant-fasen» og «responsfasen», som sammen utfylte hverandre og inngikk i å beskrive aspekter ved estetisk tilnærming som gjennom økt elevdeltagelse og engasjement, fremmet motivasjon for ideutvikling. Funnene av elevenes totale erfaringer og

sammenfallende tilbakemeldinger studert ut fra elevenes egne perspektiver og beskrivelser av opplevelsen, representerte denne sammenhengen.

Etter grundig analyse og drøfting av materialet i samsvar med teori, ble det også tydelig at lærer gjennom tilstedeværelse og faglig dedikasjon i sin undervisningspraksis, la til rette for å fremme aspekter ved estetisk tilnærming som hun på forhånd ikke hadde formulert med ord. Her kom det under intervjuene også til uttrykk kommentarer som spilte betydningen av en engasjert lærer.

Lærers undervisningsstrategi var preget av å anerkjenne verdien av elevenes eksisterende kunnskap samt å gi elevene opplevelse av tilhørighet og trygghet gjennom interaksjon. Lærerrollen vektla nettopp de møter som oppsto i en undervisningssituasjon der det estetiske produktet er en pågående, interaktiv prosess hvor interaksjon, mellom meg og de andre, mellom meg og materialet og teknikken, mellom meg og læreren, jeg og oppgaven og jeg og min egen tenkning er i dialog om hvilken form som gis best mening (Østern, 2010, s. 183). En vesentlig observasjon var her lærers praksisnærhet og evne til å ta i bruk dramaturgiske element bevisst på elevenes premisser.

I et **utviklingsforskningsperspektiv** ble det skapt mulighet for å justere og tilpasse undervisningsdesignet jeg som lærer utviklet på bakgrunn av resultatene jeg som forsker kom frem til gjennom analyse og fortolkning av innsamlet data. Dette innebar rent pedagogisk at jeg som lærer kunne tilegne seg et nærmere innsyn i elevenes beskrivelse og opplevelse av prosjektet. Her opplevde jeg som forsker også at elevene gjennom å bli forsket på og intervjuet, fikk forsterket oppmerksomhet på egen motivasjon. At den fagdidaktiske forberedelsen kunne prøves ut i praksisfeltet, gav innspill til utvikling og forbedring av en undervisningspraksis med utbytte for alle involverte parter. For eksempel viste resultatene at skrive-, tegne- og assosiasjonsoppgavene ikke vekket så stor interesse som jeg som lærer på forhånd hadde trodd. Dette var uventet og førte til at jeg som lærer tok grep for å holde på engasjementet ved å improvisere inn i opplegget en tur ut av skolen. Elevintervjuene viste derimot at elevene utvilsomt hadde opplevd undervisningsdesignet som helhetlig og spennende hele veien.

Videre refleksjon rundt resultatene dannet også bakgrunnen for utvikling av teideutviklingsmodellen. Her ble kjernekategoriene: «sansefasen», «lekefasen», «jeg fantfasen» og «responsfasen», koblet til trinnene «anslag», «utdyping», «høydepunkt» og «avtoning» i en dramaturgisk modell som igjen ble koblet til det å lage en kopp te. Dette skulle visualisere hvordan de ulike aspektene ved den estetiske tilnærmingen skapte spenning og motivasjon for ideutvikling.

Utviklingen av te-ideutviklingsmodellen synliggjorde her bruken av den **hermeneutiske spiral** ved at jeg så helheten i undervisningsdesignet i sammenheng med de meningsbærende delene som utspant seg under analysen av elevperspektivene. «Dette innebærer å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og ikke minst i lys av den helhet som kommer til uttrykk i datamaterialet» (Johannessen et al., 2010, s. 366). Den hermeneutiske spiral viste også hvordan ny forståelse åpnet for en stadig dypere forståelse av mening og forbedring av opplegget ikke bare hos lærer.

Også elevene skapte gjennom ideutviklingsprosessen sine egne individuelle innsikter ved at de tok i bruk seg selv og hverandre i søken og i produksjonen av ideer. Da elevene måtte gjøre sine egne kroppslige erfaringer, ble kunnskap internalisert. Erfaringene ledet dem videre i ideutviklingsprosessen både under møte med ulike modaliteter og gjennom at de åpnet opp og tok i mot nye innspill og inkluderte medelevers innfallsvinkler. Det samspill og den kontakt elevene seg imellom opprettet, ga mulighet til at alle kunne skape seg egen meningsfull læring i forhold til innfallsvinkler og perspektiv på virkeliggjøringen av prosessen. Funnene bekreftet med dette også intensjonen for den faglige rammen for dette undervisningsdesignet, der formål og mål ble valgt ut fra både læreplanens kompetansemål for felles programfag for VG1 og samtidig sett i lys av den generelle delen av læreplanen K06 (Utdanningsdirektoratet, 2014⁹), der «Kreativitet føreset at ein kjenner element som kan kombinerast på nye måtar, og har innarbeidd nye temar og teknikkar til å verkeliggjere det ein kan førestelle seg eller fabulere over» (Utdanningsdirektoratet, 2014¹⁰).

Resultatene i form av alle elevproduktene (figur 15) mener jeg viste at forutsetningene gitt i undervisningsdesignet førte til at elevene opplevde og erfarte prosessen som meningsfull. I tillegg medvirket det sosiale aspektet til å så frø og inspirere elevene til aktiv deltagelse. Elevenes vakre og innovative sluttprodukt syntes jeg rommet en refleksjonsprosess full av innlevelse, forståelse og kunnskap.

Rent visuelt syntes produktene å speile elevenes opplevelser utviklet i samspill med den kulturen og det miljøet de var omgitt av. Kulminasjonen av gode presentasjoner mener jeg kom til uttrykk fordi prosess og produkt hang sammen i estetiske læreprosesser. I dette tilfellet gav elevene ved slutten av prosjektet uttrykk for engasjement og motivasjon ved å si at det var morsomt å arbeide slik som profesjonelle aktører arbeider. Dette kan tyde på at en positiv læringsform åpnet seg for eleven og muliggjorde økt utholdenhet og nysgjerrighet under de ulike estetiske tilnærmingene.

⁹ <http://.udir.no/> (tilgang: 08.04.14)

¹⁰ <http://.udir.no/> (tilgang: 08.04.14)



Figur 15. Elevenes sluttprodukter etter prosjektets fire uker viste tydelig innovative tendenser der profesjonalitet og inspirasjon fra eksisterende produkt var synlig. Foto: Mo, 2013

5.1 Svar på problemstilling

Mine funn og svar på problemstilling gjenga i stor grad studiens intensjon og forforståelse. De ulike fasene viste aktiviteter som primært var knyttet til oppøving av kreative ferdigheter: «som en måte å gjøre ting på». Dette kom til syne gjennom bevisst bruk av lokalitet, sanseerfaringer, ulike modaliteter, lek, samhandling og didaktisk tydelighet.

Undervisningsdesignet i sin helhet viste en ideprosess som holdt på elevenes engasjement og interesse gjennom hele prosjektet. På denne måten mener jeg ideutviklingsprosessen på fire timer fikk sin egen verdi. I problemstillingen spør jeg: *Hvilke aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i mediefag?* Som resultat av studien vil jeg her punktvis oppsummere mine funn:

1. Et estetisk aspekt som var med på å fremme ideutvikling var bruk av kontekst og omgivelser for å vekke sanselige erfaringer hos elevene. Dette ble gjort gjennom å inkludere auditive, kinestetiske og visuelle element, samt ved å velge tema med nærhet til hverdagslivet for å skape innlevelse og mening.
2. Et estetisk aspekt som var med på å fremme ideutvikling, var å eksponere elevene for store mengder av gode eksempler til inspirasjon, samt at elevene bevegde seg i omgivelser utenfor skolen.
3. Et estetisk aspekt som var med på å fremme ideutvikling, var lærers dedikasjon til faget noe som ga direkte utslag i elevenes engasjement. Her var det av betydning at lærer var bevisst sin egen rolle og fremtreden i klasserommet, ikke bare verbalt, men også gjennom bevegelse og gester.
4. Et estetisk aspekt som var med på å fremme ideutvikling, var at lærer la til rette for å skape trygghet og trivsel gjennom samhandling og lek. Her var variasjon i gruppesammensetning og kroppsliggjøring av aktiviteter med på å skape frirom og situasjoner slik at elevene våget å gjøre feil.
5. Et estetisk aspekt som var med på å fremme ideutvikling, var at lærer vekslet mellom overblikk og nærhet til klassen parallelt med fokus på de muligheter som oppsto i en bevegelig klasse. Her var det avgjørende at lærer så hver enkelt elev, lyttet til stemninger i klassen og var motiverende.
6. Et estetisk aspekt som var med på å fremme ideutvikling, var den dramaturgiske rammen som var valgt for undervisningsdesignet. Her viste aktiviteter under «sansefasen», «lekefasen», «jeg fant-fasen» og «responsfasen» til sammen hvordan spenning og dynamikk påvirket elevenes interesse og motivasjon for ideutvikling.

5.2 Avsluttende kommentar

Drøftingen viser at valgt teoriperspektiv, metode, problemstilling og forskningsspørsmål sammen skapte det nødvendige forskningsrommet denne studien var avhengig av. Ved å komme nærmere elevens opplevelser og refleksjoner, har denne studien bidratt til en mer utdypende refleksjon over egen praksis, både ved å gi nye perspektiv og å utfordre gamle på en kjent arena. Til grunn for dette ligger det sentralt at forskningsprosessen ble gjennomført i nærhet til praksisfeltet i rollen som både medielærer og som forsker.

Undervisningsdesignet viste seg å fremme elevenes motivasjon for å utvikle ideer ved å lede elevene gjennom «sansefasen», «lekefasen», «jeg fant-fasen» og «responsfasen», og i tillegg benytte en dramaturgisk modell som ramme for opplegget. Som forsker ser jeg dette i sammenheng med at undervisningen lyktes i å knytte det fundamentale og det elementære i de ulike oppgavene til elevenes personlige erfaringer gjennom sanseopplevelser og samhandling. Resultatene gir også en sammensatt og detaljert fremstilling av en romslig og erfaringsbasert undervisningspraksis, på bakgrunn av et godt og gjennomtenkt undervisningsdesign. Med dette synliggjøres den estetiske tilnærmingen til ideutvikling med både mål, metode og innhold i en relasjonell dannelsesprosess som er seg selv nok.

Ved å benytte teori har jeg oppdaget grunnlag for nye og mer utdypende refleksjoner knyttet til aspekter ved estetisk tilnærming og ikke minst tanker om både hvordan lærer bidrar til elevenes utvikling samt hvordan arbeid med ideutvikling kan utvikles. De entydige tilbakemeldingene fra elevenes verden og den felles forståelsen som de ga uttrykk for i dette møtet, utgjorde også ny og verdifull kunnskap som samtidig kunne danne grunnlag for videre arbeid og forskning. Resultatene fra undersøkelsen, og drøfting av oppgaven mener jeg både supplerer og utfordrer et snevert syn på hvilken kunnskap som har verdi i skolen. Kanskje kan dette avgrensede studiet som synliggjør betydningen av estetiske tilnærminger ha overføringsverdi også til andre fagområder i videregående skole? Ved å løfte frem en modell og artikulere en utvidet forståelseshorisont som inkluderer «hele» mennesket, kan erfaringene fra denne studien være utgangspunkt for nye drøfting.



Illustrasjon: Mo, 2014

LITTERATURLISTE

- Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grunnbok om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reizels Forlag.
- Bamford, A. (2006). *Wow-faktoren. Om kunstfagenes betydning i utdanning*. Globalt forskningskompendium. Oslo: Musikk i skolen.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Didaktisk relasjonstenkning*. I Wikibøker. http://no.wikibooks.org/wiki/Fil:Didaktisk_relasjonstenkning (Tilgang: 22.05.14)
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier I didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørlykke, R.Å. (1999). *Musikk på tvers – musikkdidaktikk for barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bolman, L.G. og Deal, T.E. (2004). Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. *Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bresler, L. (1994). What Formative Research Can Do for Music Education: A Tool for Informed Change. (red.). I *The Quarterly*, (ss. 11–24). Colorado: University of Northern Colorado.
- Bresler, L. (2006). Toward Connectedness: Aesthetically Based Research. I *Studies of Art Education. A Journal of Issues and Research*, 48(1), (ss. 52–69) (s.15).
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity, Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- de Bono, E. (1994). *Verklig Kreativitet*. Malmö: Brain Books AB.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience* (1934). New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (2008a). *Art as experience. The Later Works, 1925–1953 Vol 10: 1934*. Illinois. U.S.A.: Southern Illinois University.
- Dewey, J. (2008b). «Å gjøre en erfaring» fra ART AS EXPERIENCE (1934). I Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red.), *Estetisk teori, En antologi*, (ss. 196–214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dupont, S. & Liberg, U. (2008). Forord. I Dupont, S. & Liberg, U. (red.). *Atmosfære i pædagogisk arbejde*, (ss. 9–16). København: Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning – kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Edwards, B. (1987). *Teckna med konstnären inom dig*. Falköping: Bokförlaget Forum.

- Engelstad, A. (2000). *Dramaturgi. Den forføreriske filmen. Om bruk av film i norskfaget*. Oslo: Cappelen/NLU.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotfredsen, L. (1997). *Bildets formspråk*. Aurskog: Universitetsforlaget AS.
- Hammer, A. (2007). Teatralitet. *Teater som materiell imaginasjon. Peripeti*. Tidsskrift for Dramaturgiske studier.
- Hansen, H., Ropo, A. & Sauer, E. (2007). Aesthetic leadership. *The Leadership Quarterly*, 18(6), 544–560. doi: 10.1016/j.leaqua.2007.09.003.
- Hoel, T.L. (2007). Responsgrupper i femten punkt. I *Språkfag 1, Idehefte for lærere*, (ss. 9–24). Trondheim: Tapir.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarning, H. (2006). Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisasjon. I K. Steinsholt & H. Sommero (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*, (ss. 45–69). Oslo. N.W. Damm & Søn.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Jortveit, I.N. (2008). Den kategoriale dannelse. I *Om dannelse*, (ss. 28–29). Oslo: Norsk Folkehøgskolelag.
- Jørgensen, S.H. (2006). På merkelig vis, på sparket, og smått på trynet. I K. Steinsholt & H. Sommero (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*, (ss. 45–69). Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Karlsen, G. (2009). *Dramaturgi og didaktikk - mellom i og om. Et forsøk på å utvide undervisningens semiotikk*. Artikkel.
- Karlsen, R. (2012). *Musikk som modalitet for tekstskeping*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Trondheim). R. Karlsen, Trondheim.
- Kempe, A-L & West, T. (2010). *Design För Lärande i Musik*. WS Bookwell: A-L. Kempe, T. West och Norstedts.
- Kress, G. (2010). *Multimodality*. New York: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetikk*. Doktoravhandling Uppsala Universitet. Kap. 3. 2004. Løvlie, 1990.
- Lyngsnes, K.M. & Rismark M. (2007): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.

- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. I *Nordisk Pedagogik*, 10, (1–2), (ss. 1–18).
- Marner, A. (2006). *Professionalisering av estetiska ämnen – några problem och förslag*. Umeå: Umeå universitet.
Hentet fra: <http://diva-portal.org/smash/get/diva2:154550/FULLTEXT01.pdf>
(Tilgang: 14.10.14)
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Næss, P. (2008). Rom i planleggingsperspektiv. *FORMakademisk*, 1 (1), 45–57.
Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/download/120/10>
(Tilgang: 14.10.14)
- Nørby, S. (2007). Emosjoner og læring. T.S.S. Schilhab & B. Steffensen (red). *Nervepirrende pedagogikk. En introduksjon til pedagogisk nevrovitenskap*, (ss. 85–103). Oslo: Kommuneforlaget.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi. Etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, B. (2001). *Meninger i Mellom – perspektiv på en dramatisk kulturarena*, (s. 81–104). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Rasmussen, T.H. (1996). *Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby: Seim-forlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelsen, A.M. (2008). *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för Lärande – ett multimodalt perspektiv*. WS Bokwell: S. Selander, G. Kress och Norstedts.
- Steinsholt, K. & Sommero, H. (2006). Improvisasjon – det å være til stede når noe skjer. Steinsholt & Sommero (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*, (ss. 9–21). Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Steinsholt, K. (2006). På den andre siden av ingensteds. Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre. I K. Steinsholt & Sommero (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*, (ss. 23–44). Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Sutton-Smith, B. (1997). *Ambiguity of play*. London: Harvard University Press.
- Sæterstad, T. (2012). *Gatekunst av Dolk og Pøbel som anslag i en kunstfaglig læringsprosess på mellomtrinnet i grunnskolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Trondheim). T. Sæterstad, Trondheim.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tranøy, K.E. (1980). «Estetikk» I STORE NORSKE *Leksikon* (Bind 4, s. 33). Oslo: Aschehoug og Gyldendal.

- Ulleberg, H.P. (2010). Skolegården – et diskursivt rom. I K. Steinholt & S. Dobson (red.) *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*, (ss. 117–130). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Gøteborg: Bokförlaget Diadlos AB.
- Østern, A-L. (2001). Dramapedagogik. I A-L. Østern, *Svenska med sting!*, (ss. 117–137). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Østern, A-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (red.), *Kunnskap i skolen*, (ss. 181–198). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østerud, S. (2009). En didaktikk for demokratisk dannelse, I S. Østerud (red.), *ENTER. Veien mot en IKT-didaktikk*, (ss. 191–213). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap*. Bergen: Bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Aalberg, E.A. & Semundseth, M. (2006). Språk + musikk = sprusikk! I S. Kibsgaard, (Red.). *GLSM i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Websider:

- Store Norske Leksikon. <http://snl.no/estetikk> (Tilgang: 08.10.14)
- Store Norske Leksikon. <http://snl.no/kreativitet> (Tilgang: 11.08.14)
- Ungt Entreprenørskap (2014). <http://ue.no/Trondelag/Om-oss#sthash.0S52EJUT.dpuf> (Tilgang: 17.06 14)
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Generell del av læreplanen. Kunnskapsløftet*. <http://.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> (Tilgang: 08.04.14)
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Læreplan i felles programfag i Vg1 medier og kommunikasjon*. <http://www.udir.no/kl06/MED1-01/> (Tilgang: 08.10.14)

VEDLEGG

1. Kvitting, behandling av personopplysninger
2. Godkjenning fra foresatte om elevenes deltagelse i studiet
3. Godkjenning fra foresatte om å få benytte bilder av elevene i oppgaven
4. Intervjuguide
5. Fagdidaktiskgjennomføringsplan for ideutviklingsprosessen
6. Fagdidaktiskplan for et fire uker langt prosjekt
7. Matrise nr. 3, «Sansefasen»
8. Matrise nr. 4, «Lekefasen»
9. Matrise nr. 5, «Jeg fant-fasen»
10. Matrise nr. 6, «Responsfasen»

Vedlegg 1 - Kvittering, behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfuges gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Tone Pernille Østern
Program for lærerutdanning NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.03.2014

Vår ref: 37562 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37562	<i>Aspekter ved estetisk tilnærming</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Pernille Østern</i>
<i>Student</i>	<i>Marianne Mo</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 05.03.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marianne Mo marianne.mo@stfk.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. red@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.swarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. redmaa@svu.it.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende tilføyes:

- dato for prosjektslutt og anonymisering.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 05.03.2014. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved:

- å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel),
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- samt slette lyd- og videoopptak



FORESPØRSEL OM Å DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET:

«Hvilke aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i Mediefag?»

I forbindelse med masterstudie i fagdidaktikk, estetiske fag gjennomfører jeg et prosjekt i forhold til medieundervisning i videregående skole. Studien tar utgangspunkt i faget Mediedesign og medietrykk på VG1 nivå og tema er ideutvikling. Hensikten er å undersøke hvordan et undervisningsopplegg kan være med på å påvirke elevenes motivasjon.

Du får sammen med resten av elevene i klassen denne forespørselen om å delta i forskningsprosjektet. Jeg vil være tilstede i klasserommene for å observere prosessen ved å skrive notater og intervjuere dere. Spørsmålene vil dreie seg om hvilke tanker dere har omkring motivasjon i forhold til undervisningen, samt hvilke tanker og erfaringer dere har fått gjennom oppleggets ulike faser. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen og benytte dette i min videre analyse. Jeg vil også gjøre noen video-opptak av gruppesamarbeid underveis. Video brukes for å se nærmere på det som skjer i klasserommet.

Det er bare jeg som har tilgang til informasjon om deg mens forskningsprosjektet pågår. Alle opptak lagres på et sikket sted, og slettes når prosjektet er avsluttet. Når resultatet offentliggjøres vil jeg bruke utdrag fra intervjuer og observasjoner. Opplysningene vil være anonymisert, slik at ingen kan kjenne deg igjen i teksten.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du samtykker nå, kan du senere trekke deg uten begrunnelse, ved å si fra til meg. Da vil jeg ikke bruke noen av opplysningene om deg videre i min forskning. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen om du ikke deltar i prosjektet og senere trekker deg.

Prosjektet vil gjennomføres fra høsten 2013.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, kan du kontakte meg via kontaktinformasjonen under.

Med vennlig hilsen

Marianne Mo, Masterstudent i Fagdidaktikk, Estetiske-fag ved NTNU.
marianne.mo@stfk.no
Tlf: 91 33 11 56

Svarslipp returneres i underskrevet stand til lærer innen 18. november 2013

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater at mitt barn deltar på dette som en del av skoledagen.

Du kan ta lyd, bilde /film av mitt barn: Elevens navn _____

Du kan ikke ta lyd, bilde /film av mitt barn: Elevens navn _____

Telefon _____

Signatur _____

Vedlegg 3 - Godkjenning far foresatte om å få benytte bilder av elevene i oppgaven



SØR-TRØNDELAG FYLKESKOMMUNE
TRONDHEIM KATEDRALSKOLE



FORESPØRSEL OM Å FÅ BENYTT BILDER AV DITT BARN I MASTEROPPGAVEN:

«Hvilke aspekter ved estetisk tilnærming kan være med på å fremme elevers ideutvikling i et prosjekt i mediefag?»

I forbindelse med masterstudie i fagdidaktikk, estetiske fag har jeg gjennomført et prosjekt i forhold til medieundervisning i videregående skole. Studien tar utgangspunkt i faget Mediedesign og medietrykk på VG1 nivå og tema er ideutvikling. Hensikten er å undersøke hvordan et undervisningsdesign påvirker elevenes motivasjon.

Du får sammen med resten av elevene i klassen denne forespørselen. Da jeg har observert og fotografert elevene i dette firetimers forskningsprosjektet (som du høsten 2013 samtykket til) står jeg igjen med et utvalg flotte bilder som jeg ønsker å benytte som illustrasjoner i min oppgave.

Det er helt frivillig om du vil at bildet av ditt barn skal publiseres i denne masteroppgaven. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen om du velger å si nei til publisering av bildene.

Masteroppgaven blir sannsynligvis tilgjengelig for innsyn våren 2015.

Dersom du ønsker å gi tillatelse til at bildene benyttes, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, kan du kontakte meg via kontaktinformasjonen under.

Med vennlig hilsen

Marianne Mo, Masterstudent i Fagdidaktikk, Estetiske-fag ved NTNU.

marianne.mo@stfk.no

Tlf: 91 33 11 56

Svarslipp returneres i underskrevet stand til kører innen 1. oktober 2014

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater at bilde av mitt barn benyttes i Marianne Mos masteroppgave.

Du kan benytte bilde mitt barn: Elevens navn.....

Du kan ikke benytte bilde mitt barn: Elevens navn.....

Telefon

Signatur

Vedlegg 4 - Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Oppstart

Hva husker du fra oppstarten av prosjektet?

Hvordan vil du beskrive opplevelsen av å starte dagen på denne måten?

Hvordan opplevde du denne oppstarten?

Kan du huske om du sanset noe (Lukt, visuelt, stemning, lyd, bevegelse, tekst)

Hva gjorde oppstarten med deg?

Hvordan tror du anslaget påvirket arbeidet videre i prosjektet?

Aktivitetene

Er det noen oppgaver du husker godt og vil fortelle om?

Hvordan opplevde du rollespill-leken?

Hvordan tror du denne aktiviteten påvirket ideutviklingen?

Var det noe i den oppgaven som gjorde at du fikk lyst til å arbeide mer?

Hvordan opplevde du det å få ideer utenfor skolebygget?

Hvordan opplevde du tegneoppgaven?

Hvordan tror du denne aktiviteten påvirket ideutviklingen?

Hvordan opplevde du skriveoppgaven?

Hvordan opplevde du oppgaven der dere ga respons på hverandres ideer?

Motivasjon

Hvordan opplevde du det å bli delt inn i tilfeldige grupper?

Hvordan opplevde du forskjell mellom å arbeide alene eller å arbeide i grupper?

Hvordan opplevde du det å arbeide i grupper med ideutvikling?

Kan du fortelle om motivasjonen din under denne aktiviteten?

Kan du si noe om hvordan du opplevde varigheten på oppgavene?

Ideutvikling

Hva tenker du på når jeg sier ideutvikling?

Var det noen av metodene du fikk lyst til å arbeide mer med? Hvilke?

Hva tror du virket inn på ideskapingen din?

Hvilken metode tror du vil få deg til å komme på flest nye ideer?

Var det noe under aktiviteten som påvirket deg til å få nye ideer?

Hvordan fikk du nye ideer?

Avslutning

Hva likte du med opplegget? Forklar.

Var det noe du ville endret på i opplegget? Forklar.

Vedlegg 5 - Fagdidaktiskgjennomføringsplan for ideutviklingsprosessen

<p>Den didaktiske relasjonsmodellen →</p> <p>Dramaturgisk modell ↓</p>	<p>Hva?</p> <p>Innhold Elevforutsetninger</p>	<p>Hvordan?</p> <p>Rammefaktorer Arbeidsmåter</p>	<p>Hvorfor?</p> <p>Mål Vurdering</p>
Anslag	Anslaget består av at elevene kommer inn i et endret klasserom. Te serveres.	Stearinlys, musikk, lukt av te og Power Point på vegg med info om teens historie. Elevene sitter i ring.	Aktivere sansene, skape spenning, vekke interesse, forventning, skape nysgjerrighet, spore, samhandle.
Presentasjon	Fire ukersprosjektet og idemyldringsfasen introduseres.	Tema, rammer, intensjon, kompetansemål, kriterier, varighet.	Skape trygghet, forutsigbarhet og oversikt og fokus.
Utdyping	Lek: Rolleaktivitet	Rollespillaktivitet med grupper på 3 og 3. Elevene trekker tilfeldig valgte ord fra disse områdene: adjektiv, yrke, og sjanger. Med utgangspunkt i disse dramatiseres en fortelling som fremføres for klassen.	Kommunisere om noe «ufarlig», sette fri assosiasjoner, bli kjent med hverandre, inkludere, påvirke og ha det gøy. Skape aktivitet
Opptapping	Assosiasjonsaktiviteter	Lærer sier ulike ord, objekt. Elevene skriver ned så mange bruksområder og sammenhenger som de kan tenke seg dette objektet kan benyttes i.	Tempo, trene på å skape nye forbindelser, tidsbegrensning. Individualisering. Tenke raskt, assosiativt og utenfor boksen.
	Skriveaktivitet	«Friskriving». Elevene skal «tømme hodet» raskt uten å tenke seg om, skrive ned det de impulsivt assosierer i forhold til temaet te. Ikke i grupper.	Egen aktivitet. Gi rom for innskytelser og absurditeter og selvstendige tanker.
Høydepunkt	Tegneaktiviteter	Elevene arbeider i grupper. Skissere ideer for te-emballasje	Benytte tegning og sosial interaksjon som redskap for ideutvikling.
Avtoning	Responsaktivitet	Elevene går gruppevis rundt fra gruppe til gruppe og responderer på andres ideer.	Utvide perspektivet, gi hverandre ideer og få ideer.
Avslutning	Oppsummering og avslutning	Bearbejdede ideer presenteres for klassen.	Felles avrundning

Tema: TE
Uke: 47-50, 2013

I følgende periode på 4 uker skal dere arbeide med utgangspunkt i temaet: TE.
Dere skal samarbeide om å produsere og markedsføre ulike produkter i grupper på 4 stk.
Perioden avsluttes med innlevering og presentasjon av hovedprodukt i uke 50.

Tema: Te

I Det fjerne Østen har te stor betydning som drikk ved seremonier og selskaperighet. Opprinnelig ble tebusken dyrket som medisinplante i Kina. Først på 1500-tallet kom te til Europa med nederlandske Ostindiafarere. Her ble te brukt som medisin. Te ble ikke handelsvare i Europa før etter ca. 1610, da var kaffe for lengst etablert som drikk.



Kilde: <http://az-teas.com/ceylon-tea-story/>

Te inneholder ca. 5 % koffein (tidligere ofte kalt tein), som har en stimulerende effekt og ca. 15 % garvestoffer, som virker astringerende. Innholdet av garvesyre kan hemme opptaket av jern fra maten, og te bør derfor fortrinnsvis drikkes etter måltidet (særlig av personer med lav blodprosent). Te inneholder dessuten en del eteriske oljer som har betydning for lukt og smak. En rekke av stoffene i te virker bl.a. som antioksidanter.

Te er en drikk som lages ved å trekke blader, skudd og knopper fra tebusken *Camellia sinensis* i kokvarmt eller varmt vann. All te lages av denne planten. De fire basiskvalitetene kalles hvit te, grønn te, oolong og sort te.



Kilde: <http://az-teas.com/ceylon-tea-story/>

Råvaren blir dampet, tørket og/eller fermentert etter plukking og kan smaks-settes med urter, blomster som jasmin, krydder eller frukt. Egentlig betegner «te» bare blader eller knopper fra tebusken, som tørkes og trekkes i vann.

Begrepet brukes utvidet for andre drikker som er laget ved å trekke tørkede frukter eller blader i kokende vann, som f.eks. camomille-te, nypete, balsampære-te o.l.



Kilde: <http://az-teas.com/ceylon-tea-story/>

Te er en naturlig teinkilde og er også vanddrivende. Hvit og grønn te har svært høyt innhold av antioksidanter. Det produseres årlig om lag tre millioner tonn te verden over. Bortsett fra vann er ingen drikk mer utbredt i verden enn te. Jordens befolkning drikker mer te enn de drikker kaffe, brus, kakao og alkohol til sammen.

Oppgave:

Dere skal i løpet av denne perioden lage en markedsføringskampanje for et nytt te- produkt. Gruppen definerer selv målgruppe og budskap.

Produkt

Dere leverer to hovedprodukt:

1. En fysisk te- emballasje i papp/ papir designet i Illustrator/ Photoshop. Innpakningen skal gjenspeile produktets innhold, målgruppe og budskap. (Appell er et nøkkelord).
2. Reklamefilm for produktet. Filmen skal ikke overstige 30 sek. i varighet.

Gruppen står fritt til å velge virkemidler i kampanjen utover det som er obligatorisk. (flyers, bannere, webside ol..)

Vurdering:

Hva vurderes?

- Karakteren vurderes med utgangspunkt i fagene Mediekommunikasjon, Medieproduksjon og Mediedesign.
- Det legges vekt på produktenes tekniske kvaliteter, design og troverdighet i et markedsføringsperspektiv.
- Det legges også vekt på dokumentasjon av prosess ved hjelp av idekart og skisser.

Underveisvurdering

- Grappa skal ha en midtveisvurdering med ansvarlig lærer.
- Det vil også være obligatoriske forelesninger underveis i prosjektperioden.

Innlevering

- Produkt skal leveres senest torsdag i uke 50.
- Reklamefilmen leveres i egen mappe på fellesområde. Fysisk produkt skal leveres til lærer.

Kompetansemål for perioden:

Du skal sammen med gruppen din velge ut to kompetansemål for hvert fag.

Søk på nett: **Udir.no**

-Læreplaner for fag

-Yrkesfaglige utdanningsprogram

-Medier og kommunikasjon

-Videregående trinn 1

Lykke til!

Vedlegg 7 - Matrise nr. 3, «Sansefasen»

Elev	Refleksjon	Sanseerfaring	Motivasjon
1	Og så var det musikk på. Var det ikke det? Det var jo klassisk musikk. Og det hjelper jo på stemninga for min del.	Det var jo stearinlys. Og lyset i rommet var ikke så sterkt. Og det gjorde det jo mer dempa og koseligere.	Jeg fikk jo en ganske god følelse for prosjektet. På grunn av all den «te-greien», og at det var så rolig så virka det som om prosjektet ikke kom til å bli så stressende.
2	Jeg husker været.	Lukten på teen	Vennene mine, de jeg snakket med
3	Ja vi drakk te, men jeg er ikke sånn kjempe «fan» av alle sånne «te-typa». Det er bare noen «te-typa» som jeg liker. Så det ble vanskelig og finn en, men jeg fant jo en jordbær- te da.		Ja, uten den starten så kan det hende vi ikke hadde vært like positiv.
4	Positiv overraskelse med te på morgenen.	Det var koselig å sitte og drikke te og spise boller.	At det kom til å bli et fint og morsomt prosjekt. For det startet på en sånn god måte.
5	Så snakket vi litt om hva te er.	Ja det skapte jo engasjement synes jeg.	Når liksom læreren er så engasjert så gjør det liksom noe med motivasjonen din selv. Og jeg er jo veldig glad i te fra før av og jeg har jo lest meg opp på te selv, så jeg syns jo det va enda artigere at vi holdt på med te på skolen.
6	Det ble en litt mer roligere start da.	Det luktet jo te med en gang	Jeg synes det er veldig bra å ha en sånn oppstart som vi hadde der. For der var det ikke bare masse informasjon om hvordan vi kunne plasser ting på en te-boks, men vi kunne snakke sammen og gjøre litt morsomme oppgava og sånn der.
7	Jo, jeg husker at det var et langbord «atmed» tavla med masse forskjellige tea og masse forskjellige lukta.	Det var hyggelig, folk smilte og flirte litt mer enn vanlig.	
8	Jeg huske at det var et kamera i et hjørne, og så huske jeg at de sto noen pulter «atmed» veggen der jeg vanligvis bruker å sitte, men bortsett fra det så huske jeg ikke noe særlig.	Lyset var dempet.	
9	Det var så koselig.	Fin atmosfære og lys og... Det var liksom ikke noe stress.	Vi burde gjør mer av sånne ting. Der vi drikker te og koser oss.
10	Men det var morsomt å prøve andre typa te.	Jeg liker det veldig godt.	Jeg liker at det er variasjon og at det ikke er forutsigbart.
11	Og så kom vi inn og så var det mørkt i rommet og så var det masse te som sto der.	Godt med te.	Og så var det jo helt fantastisk egentlig å ha en sånn introduksjon i forhold til på ungdomsskolen der vi brettet opp boka og gjorde oppgavene fra 1–10. Dette her synes jeg er veldig fint og starte tema med.
12	Vi hadde jo en PP, ellers så husker jeg ikke så mye.	Vi hadde talglys.	Det var liksom ikke sånn at nå skal dere ha et stort prosjekt og det teller veldig masse, men det var liksom veldig rolig.
13	Jeg var der ikke helt fra starten. Eller jeg husker at vi drakk te og sånn å så så vi på sånne pakninger.	Og så skrudde vi av lyset å så var det liksom litt sånn koselig stemning.	Det var jo en veldig fin start.
14	Vi drakk te. Og det var veldig koselig. Og jeg liker te veldig godt da.	Det var musikk. Det var koselig i den timen.	Så det ble liksom en glatt inngang på en måte.

Matrise 3. Elevenes opplevelser og refleksjoner omkring «sansefasen».

Vedlegg 8 - Matrise nr. 4, «Lekefasen»

Elev	Trygghet	Lek	Motivasjon
1	Det er jo veldig bra «ICE-Breaker» synes jeg da.	Da må jeg tenke på nye måter, siden vi fikk et ord og så skulle alle si hva de tenkte på.	Vi fikk et utrolig rart stikkord. Men det gikk bra. Vi kom på en ide og det gikk «smooth».
2	Og jeg hadde fått ei ganske grei gruppe der også.	Ja, det fungerte veldig bra med skuespillet da alle sammen engasjerte seg.	Jeg synes det var morsomt.
3	Jeg ble liksom satt sammen med dem jeg ikke er så mye sammen med, men jeg kommer jo overens med alle uansett.	Dette syntes jeg var kanskje den beste leken fordi det var artig og vi fikk bruke kroppen mer og det er kanskje den jeg husker best.	Ja, det var en kreativ oppgave som jeg tror vi kan få bruk for til flere ting.
4	Jeg var ganske nervøs for hvem jeg kom på gruppe med og hvordan oppgavene ble og sånn.	Det der at når vi allerede hadde gjort noe pinlig, så ble det ikke så flaut å si det du syns om ting etter det.	Det var gøy og litt annerledes, men jeg fikk ikke noen ideer, det var bare litt gøy og litt annerledes.
5	Og da får du liksom høre hva de tenkte eller forbandt med de ordene. Eller hvilken måte de tenkte på. Og det var jo litt spennende.	Og så fikk jeg jo sett hvilken personlighet de hadde. Om de var veldig kreativ eller veldig frempå eller litt mer sjenert eller ikke hadde lyst til å gi like masse av seg selv. Som kanskje andre gjør.	Det er jo det å se ting fra andre vinkler og så er det det at vi faktisk må fremføre det, så blir det liksom litt pinlig og sånn og da blir det liksom et spenningsmoment da, jeg vet ikke.
6	Der fikk jeg jo sett litt hva andre tenkte og sånn. Med dem ordene vi fikk og sånn.	Jeg synes det er gøy å være skuespiller.	Det var bare veldig gøy. Når vi begynte å finne på ting. Jeg vet ikke helt. Det var bare noe veldig nytt og så synes vi det var morsomt å så lo vi masse. Og så hadde vi kort tid.
7	Å ja. Jeg huske jeg var litt redd for hvem jeg skulle komme på gruppe med. For det er jo en del folk i klassen som ikke jobber like masse som andre.	Jeg er jo glad i gruppearbeid, og å stå frem og vise ting, så det var veldig positivt.	Det var veldig artig.
8	Ja, det likte jeg kjempe godt. Det var veldig bra «team-building», det brøyt litt, det ble litt sånne kleine situasjoner og det var veldig nyttig faktisk. Og så var det veldig morsomt også da.	Man torde jo å dumme seg ut da.	Ja, vi fikk noe med «racer-bil» tror jeg, kjærestepar og noe annet. Og så husker jeg at vi satt i to stoler og later som vi kjørt bil og sånn, så det var morsomt.
9	Og jeg håpet jeg kom på en bra gruppe da. Og det gjorde jeg.	Ehh. Det er jo på en måte litt bra det der at man liksom tør å gi litt av seg selv og sånn. Å bli utfordret på det. Kanskje det er det det handler om.	Det kan være vanskelig da, når det er folk man ikke kjenner så godt.
10	Jeg er så trygg på klassen at det gikk helt greit.	Vi fikk lov til å dumme oss ut litt.	Det var morsomt.
11	Det var, for den som ikke har veldig mye fantasi og sånn, så skjønner jeg det kan være veldig vanskelig, men da alle sammen var så hjelpsom som dem var så gikk det veldig greit.	Så jeg lærte jo litt om hva som er komfortsonen deres da. For det er jo ikke alle som vil ha, eller liker alvorlig eller intenst skuespill. Men noen er jo helt med. Så du lære jo ganske masse om folk.	Vi fikk jo nesten sett inn i hodene på hverandre. Da får jeg nye måter å komme frem til ting på, og da får jeg kanskje andre synspunkter på veien. Så jeg setter stor pris på det.
12	Men det tar jo egentlig ganske lang tid til å bli kjent med noen. For det er jo folk som er sjenert og sånn.	Jeg vet det er mange andre som ikke liker det i det hele tatt.	Jeg tror det har noe med at når du sitter midt oppi det, at du skal finne på ting, så får man litt jernteppe. Men når man bare sitt der sånn, så bare – der kom det en ide – der kom det en ide til.
13	Jeg blir jo fort trygg på noen som jeg har mer til felles med. Som jeg vet har samme interesser og sånn. Men jeg er jo ikke akkurat en veldig sjenert person. Men jeg er jo tryggere på dem som jeg kjenner best.	Det er jo morsomt, men jeg lært ikke så mye av den, men jeg synes det var morsomt å utføre.	Jeg opplevd at akkurat der og da så var det veldig vanskelig å komme på ting. Men i ettertid datt det inn massevis av ting.
14	Det blir litt flaut syntes jeg, egentlig. Men så klart at det kan jo være bare på grunn av at jeg har sceneskrekk da. Så jeg tror kanskje at det er mer det, enn at det er flaut.	Det var andreledes, vi satt ikke bare fremfor pc'n og skrev.	Det er bra for kreativiteten å få det sånn at du skal gjøre det og det og det, og at du kan gjøre det på hvilken som helst måte.

Matrise 4. Elevenes opplevelser og refleksjoner omkring «lekefasen».

Vedlegg 9 - Matrise nr. 5, «Jeg fant-fasen»

Elev	Ny arena	Inspirasjon	Motivasjon
1	Istedenfor å «google» ting så kan vi dra og se det selv. Da må du jo liksom se.	Det var også fint å få snakke med gruppen.	Det var positivt med samarbeidet synes jeg.
2	I butikken så vi en te-sort som skilte seg skikkelig ut.	Da kom vi på at kanskje vi også kunne ha noe sånt på designet vårt, for det var jo den vi la mest merke til av alle. Den hadde sånne lilla farger med rom og sånn som skilte seg litt ut fra de andre.	Den hadde liksom en kul farge og sånn.
3	Det er jo ute i feltet, så det fungerer jo å få inspirasjon.	Ja vi skulle se på te. Og på hvilke farger og skrifttyper og hvor de var plassert.	Vi fikk se hvordan folk allerede hadde gjort det.
4	Ja, vi så jo liksom hva som var mote-teen da. Og hvilken fasong den hadde og sånn.	Og vi kopierte jo den litt.	Og så diskuterte vi forskjellige muligheter underveis da.
5	Det er jo så mye rundt meg da, så da er det jo mer å få inspirasjon fra.	Altså det vi bestemte første dagen var ikke det som vi endte opp med.	Det er jo så mye rundt meg da, så da er det jo mer å få inspirasjon fra.
6	Først bare gikk vi rundt, men det fikk oss til å tenke litt i hvert fall. Om hvordan produktet vårt skulle se ut.	Men vi la merke til fargene som var vanlig å bruke og da fikk vi litt inspirasjon til hvordan det skulle se ut.	Først bare gikk vi rundt, men det fikk oss til å tenke litt i hvert fall.
7	Det synes jeg er ok sånn at vi får se hva andre gjør.	Vi fikk vite hva som fungerte og ikke bare sitte her og fundere på hva som fungerer og ikke.	Det synes jeg er ok sånn at vi får se hva andre gjør.
8	Jeg hadde en ide før jeg gikk ut som også ble det ferdige produktet til slutt.	Så jeg fikk liksom ikke så veldig mye inspirasjon av å gå ut.	Så jeg fikk liksom ikke så veldig mye inspirasjon av å gå ut.
9	Men vi trodde at det og det funket. Så, så vi noe at det vi trodde ikke funket, funket likevel...	... så vi kunne ta det med i oppgaven.	Så, så vi noe at det vi trodde ikke funket, funket likevel...
10	Vi var mest der på helsekosten, for det var ikke noen andre der.	Og vi skulle finne teen som ingen andre hadde, men det var jo den teen som alle fant, den PUKKA teen.	
11	Jeg sammenligner jo litt med ungdomsskolen jeg da. Der var vi jo ikke innstilt til å jobbe med noe, der fikk vi jo bare oppgavene. Og så måtte vi gjøre det.	Jeg sammenligner jo litt med ungdomsskolen jeg da. Der var vi jo ikke innstilt til å jobbe med noe, der fikk vi jo bare oppgavene. Og så måtte vi gjøre det.	Dette her blir liksom mer naturlig
12	Ja, vi skulle se hvordan te-pakkene var plassert og sånn. Eller om vi så noe, så kunne vi ta det med oss videre til vårt eget prosjekt.	Vi var veldig enig i hvordan vi ville ha det.	Vi var veldig enig i hvordan vi ville ha det.
13	Te er jo ikke så spennende. Du er jo nøtt til å være kreativ for å komme på noe kult liksom. Så da kan det jo være en god ide å se på te også, egentlig.	Så for å få den til å bli spesiell så må du tenk skikkelig annerledes. Jeg ville jo lage «Oreo-te», men det ble jo nedstemt. Og «nonstopp-te». Det tror jeg ville ha smakt.	Så da kan det jo være en god ide å se på te også, egentlig.
14	Det har jeg ikke gjort før.	Vi fant forslag til hvordan andre hadde laget te og hvordan vi kunne sette sammen dem, hvordan bakgrunnen var og sånn.	

Matrise 5. Elevenes opplevelser og refleksjoner omkring «jeg fant-fasen».

Vedlegg 10 - Matrise nr. 6, «Responsfasen»

Elev	Samarbeid	Ideutvikling	Motivasjon
1	Jeg tenker at om det er noen på gruppa som får den samme tilbakemeldinga fra flere, på hva de kunne ha gjort bedre, så må de nesten tenke over det.	Jeg føler at tilbakemeldingen var bra i forhold til alt det vi allerede hadde gjort og som funka og hva som ikke funka. Hva vi kunne gjort annerledes. Og det gjorde en veldig stor forskjell på det endelige produktet. Føler jeg.	Jeg liker best å få tilbakemeldinger. Da får jeg nye vinklinger på det og det er helt nye øyner som ser et helt annet perspektiv på det som hjelper meg veldig når jeg sitter fast.
2	Vi var veldig enig i hvordan vi ville ha det. Og så diskuterte vi forskjellige muligheter underveis da.	Altså det vi bestemte først var ikke det som vi endte opp med.	Og så gir vi hverandre ideer og sånn. Og det motiverer meg også, for da vet jeg at det er noe som jeg kunne ha gjort bedre og så sier de i fra om det.
3	Jeg liker at man bare ikke har alt ansvaret selv. Og at man kan få flere ideer fra hele gruppa.	Det var ikke alt det jeg hadde forventet, men det var litt utenfor komfortsonen og da ble det litt bra også.	Jeg vet ikke. Jeg får jo motivasjon fra de andre da. Og så får jeg jo motivasjon av å se på andre ting og sånn.
4	Man blir irritert på hverandre og mener at noen skulle ha gjort det og noen skulle ha gjort det.	Du bruker jo hele hjernen hele tiden liksom, når du må holde på sånn så skjer det jo at du kommer på flere ting.	Jeg så jo mange veldig fine te-poser og te-pakker og sånn. Og da fikk jeg jo motivasjon til å lage en som var like bra.
5	Det synes jeg var veldig bra for da fikk vi se hva alle andre tenkte, og vi måtte samle alle tankene på et ark.	Hadde vi ikke gjort det kunne det være at jeg hadde sittet der helt blank uten å vite hva vi skulle gjøre og sånn.	Og dette var nyttig.
6	Det er jo ganske smart egentlig for da får du jo vite hva andre syns om det og om ting du kan gjøre bedre og ting du gjør bra og sånn.	Ja, det ja det husker jeg. Det var veldig mye bra ideer husker jeg.	Ja, når jeg fikk mange forskjellige ideer så ble jeg jo mer motivert til å gjøre det.
7	Det er både bra og dårlig. Men jeg liker ikke å kompromisse når det kommer til noe kreativt.	Det var litt vanskelig.	Det var også mange sider ved oppgaven, du kunne liksom legge så mye i den som du ville selv. Det er også veldig fint synes jeg.
8	Og så har det ganske mye å si hvem du jobber med. Det kan jo hende du kommer på gruppe med en som ikke er noe motivert. Det er viktig at alle skal jobb for det samme. Noen ganger så skjer det bare ikke.	Det kommer an på gruppa. Enten så liker de ideen eller så forstår de ikke hva jeg mener fordi jeg har det så utrolig klart inne i hodet, men jeg klarer liksom ikke å forklare det.	Og det er jo ikke alle som drikker te eller som hadde vært borti te før. Så det ble en liten utfordring da. Jeg synes utfordringer gjør det morsommere.
9	Ja, jeg synes det er veldig viktig fordi de ser som oftest ting du ikke ser. Og de ser det du kanskje liker veldig godt og kanskje blir litt blind for. Og så ser de kanskje det som blir feil med det og «pointe» det ut.	Jeg vet ikke helt. Det var jo ikke bare en person sin ide egentlig. Det med teen vår. Det var jo litt sånn, jeg vet ikke, jeg synes bare <i>barter</i> er veldig kule.	Det å gå rundt til hverandre det syntes jeg var veldig bra.
10	Men når vi er mange på ei gruppe kan vi liksom fordel arbeidsoppgavene	Å ja, du kan jo sitte og bare kaste ut ideer.	Hvis de gjør det bra så tenker jeg at da har jo også jeg muligheten til å gjøre det bra.
11	Det var veldig gøy. Da fikk vi jo sett hva de andre tenkte og så fikk vi høre fra dem andre hva de syntes. Så da fikk vi på en måte en anonym tilbakemelding som var veldig bra.	Hvis du ikke har en god ide fra før av. Ja, du får jo andre synspunkter. Og andre sine ideer.	Det var morsomt... å høre hva de andre syntes og sånn.
12	At man ikke er helt alene om det man gjør. Og da får man flere synspunkt på hva man kan gjøre bedre.	Men jeg synes vi kunne hatt det litt sånn at vi kunne velge hvem vi sku være sammen med og sånn. For det er jo noen vi er mer trygg på enn andre. Og da får i hvert fall jeg flere ideer når jeg er trygg på noen.	Fordi det var anonymt og da kunne vi si det vi ville uten at det var frekt liksom.
13	Det var positivt med samarbeidet synes jeg. Det er jo alltid artig.		Så jeg syns det var bra at det ikke var så veldig typisk.
14	Men det tar jo egentlig ganske lang tid å bli kjent med noen. For det er jo folk som er sjenert og sånn.	Og alle gjorde det ordentlig. Så derfor var det bra.	Og også det du har gjort riktig da. Du får det liksom bekreftet.

Matrise 6. Elevenes opplevelser og refleksjoner omkring "responsfasen".

Hela kroppen behövs

*Ögon kan se och öron kan höra,
men händer vet bäst hur det känns att röra.
Huden vet bäst när någon är nära
hela kroppen behövs för att lära.*

*Hjärnan kan tänka och kanske förstå,
men benen vet bäst hur det är att gå.
Ryggen vet bäst hur det är att bära.
Hela kroppen behövs för att lära.*

*Om vi ska lära oss något om vår jord
så räcker det inte med bara ord.
Vi måste komma det nära.
Hela kroppen behövs för att lära.*

Okänd författare

