

Anne Silje Bern

Bokstavenes forunderlige verden

– En studie i sanselig didaktisk design som tilnærming til fremvoksende litterasitet på 1. trinn.

Masteroppgave i Fag - og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon -
Kunsthøgskole

Veileder: Kristian Nødtvedt Knudsen, Anna Lena Østern

Mai 2020



Anne Silje Bern

Bokstavenes forunderlige verden

– En studie i sanselig didaktisk design som
tilnærming til fremvoksende litterasitet på 1. trinn.

Masteroppgave i Fag - og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon -
Kunsthøgskole

Veileder: Kristian Nødtvedt Knudsen, Anna Lena Østern
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Masteroppgaven «*Bokstavenes forunderlige verden – en studie i sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet på første trinn*» undersøker betydningen av en didaktikk som er designet med en overgripende estetisk tilnærming, som blant annet legger vekt på lærerens og elevens formskapende arbeid der deltagende, kroppslige, relasjonelle og intra-aktive læringsprosesser står sentralt. Denne studien undersøker hvordan lærer og elever skaper, erfarer og lærer sammen gjennom sansning, opplevelser, tenkning, følelser og engasjement i en prosess. Den undersøker hvordan mening og kunnskap blir skapt i denne prosessen i et relasjonelt samspill. Hensikten med studien er å bringe kunnskap om og synliggjøre hvordan estetisk tilnærming til læring skaper læringsprosesser der undring, utforskning, erfaring og meningsskaping er grunnleggende. Studien er basert på fire sanselige didaktiske verksteder; *Bokstavenes forunderlige verden*, utarbeidet og gjennomført på første trinn med 20 elever. Studien er tverrfaglig, og rommer kunst og håndverk, musikk og norsk. Vitenskapsteoretisk plassert i pragmatismen undersøkes følgende problemstilling: Hvordan skapes mening i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet på 1. trinn?

Metodologisk er prosjektet forankret i performativ forskning og artografi. Dette åpner for en form for praksisbasert forskning som omfavner det mening- og mulighetssøkende sammen med forståelse, potensialer og endring. Performativ forskning og artografi gjør det mulig å tolke og skape en forståelse, en kurs og utvikling i min forskning. Mine analyser er gjennomført med en artografisk tilnærming til empirien fra den praktiske delen av studie, de fire verkstedene, og behandlet gjennom narrativ analyse.

Gjennom undervisning med sanselig didaktisk design utfordrer denne oppgaven de mer tradisjonelle undervisningsmetodene der fag- og timeplanfordeling og timeplanstyring står sterk. Den utfordrer også debatten rundt første klasse med fleksibel skolestart, og flytter blikket til hva skolen kan gjøre for å tilpasse undervisningen slik at den oppleves som meningsfull for elever. Resultatene fra denne studien viser at gjennom sanselig didaktisk design og tverrfaglig undervisning oppstår intra-aksjon i det de ulike multimodalitetene møter eleven. Dette fører til dybdelæring. Det som skjer mellom innholdet og de ulike aktørene, gjennom multimodalitetene i verkstedene «*Bokstavenes forunderlige verden*», er det som skaper mening.

Nøkkelord: sanselig didaktisk design, fremvoksende litterasitet, artografi, performativ, multimodal, elevaktive, meningsskapende, relasjonell,

Abstract

The master thesis “*The Wonderful World of Letters – a study in aesthetic pedagogical design and emergent literacy*” examines the significance of a pedagogy that is design with an overall aesthetic approach. One that emphasises the creative work of both teachers and students in a learning process that centres the participatory, embodied, relational and intra-active. This research examines how teachers and students create, experience, and learn together through sensing, experiencing, thinking, feeling, and engaging in a common process. It examines how meaning and knowledge is created in this process of relational collaboration. The project aims at developing knowledge about and demonstrating how an aesthetic pedagogy creates a process where wonderment, exploration, experience, and the creation of meaning is foundational. The study is based on four aesthetic pedagogical workshops; “*The Wonderful World of Letters*” designed and executed with 20 students in the first grade. The study is interdisciplinary incorporating Arts, Music and Norwegian. Based on the philosophy of pragmatism the research is centred on the question: How is meaning created in the intersection between aesthetic pedagogical designs and emergent literacy in the first grade?

Methodologically the project uses a strategy that combines performative research with artography. This enables a form of practical research that embraces the search for meaning and possibilities alongside understanding, potentialities and change. Performative research and artography enables the researcher to interpret and create an understanding, a trajectory and a progression in the research. My analysis is based on an artographic approach to the empirical material created from the practical elements of the study, the four workshops, and a narrative analysis is carried out.

By teaching with an aesthetic pedagogical design this project challenges the traditional methods of teaching and lesson planning where the division between subjects is strong. It also challenges the debate over flexible enrolment for first graders and questions what schools can do to adapt their teaching to make it meaningful for the students. The results of this research show that through aesthetic pedagogical design and multidisciplinary teaching intra-action is created by the multiple modalities that students encounter. This leads to deep learning. Meaning is created between the content and the actors, through the multiple modalities present in the “*Wonderful World of Letters*” workshop.

Keywords: aesthetic pedagogic design, emergent literacy, artography, performative, multimodal, relational, active students, meaning

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	2
Innholdsfortegnelse	3
1. Innledning.....	1
1.1. Samfunnsperspektiv.....	1
1.2. Skoleperspektiv	2
1.3. Forskningsperspektiv.....	3
1.4. Hensikt og problemformulering.....	4
1.1 Tidligere forskning.....	6
1.2 Oppgavens struktur	7
2. Teoretisk referanseramme.....	8
2.1 Med bakgrunn i pragmatismen.....	8
2.2 Sanselig didaktisk design	11
2.2.1 Designens syv ressurser.....	14
2.3 Litterasitet	16
2.3.1 Fremvoksende litterasitet	17
2.4 Oppsummering:.....	19
3. Bokstavenes forunderlige verden- innhold og tankegang	21
3.1 Performativ forskning - metodologi	25
3.2 Bokstavenes forunderlige verden i en performativ kontekst	28
3.3 Forskningsarena	30
3.4 Forskningsetiske overveielser og valg av forskningsdeltagere.....	30
3.5 Materialgenerering.....	33
3.5.1 Oversikt over datamaterialet	34
3.6 Artografi som metodologi	34
3.7 Artografisk analyse og narrativ analyse	36
3.7.1 Artografisk analyse	36
3.7.2 Narrativ analyse.....	37
3.8 Forskningsmetodiske overveielser	38
3.9 Oversikt over studiens design vitenskapsteoretisk, teori, metodologi og metode	40
4 Artografens trippelperspektiv i utviklingen av de fire verksteder	42
4.1 Planlegging av den sanselige didaktiske designen «Bokstavenes forunderlige verden» i lys av artografens trippelperspektiv.....	43

4.2 Gjennomføringen av den sanselige didaktiske designen «Bokstavenes forunderlige verden» i lys av artografens trippelperspektiv.....	51
4.3 Drøfting.....	56
4.3 Oppsummering av artografens trippelperspektiv	59
5 Elevene uttrykker sin forståelse av litterasitet gjennom arbeidet med de fire verkstedene	62
5.1 Sanser, tolke og kommunisere	63
5.2 Sosial samhandling og samtale.....	67
5.3 Delta, skape, produsere	72
5.4 Oppsummering.....	76
6. Mening skapt i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet	77
6.1 Deltagelse i å sanser, tolke og kommunisere	78
6.2 Deltagelse i sosial samhandling og samtale	80
6.3 Delta, skape og produsere.....	81
6.4 Kunstfagdidaktiske prinsipper	84
6.5 Meningsskapning i kryssfeltet	87
6.6 Assemblagen – illustrasjon av meningskapning	90
6.7 Avrunding	91
Etterord	95
Kildehenvisning	96
Vedlegg.....	99

Oversikt over masteroppgavens tabeller og figurer

Tabell 1 Her har jeg satt de syv ressursene i sanselig didaktisk design inn i en matrise. Denne matrisen har jeg benyttet i planleggingen av mine fire sanselige verksteder.....	15
Tabell 2 De syv ressursene i sanselig didaktisk design.....	21
Tabell 3 Skjema som ble benyttet i forkant av hvert verksted	24
Tabell 4 Oversikt over studiens empiri	34
Figur 1 Bokstaven B og b bor i Bjørnemor og Vesle Bjørn fra eventyret i det første verksted. Bokstaven T og t bor i Store Troll og Lille Troll fra eventyret i det andre verksted.	22
Figur 2 Elevene utforsker materialene leire og treverk	29
Figur 3 Oversikt over studiens vitenskapsteoretiske, teori, metodologi og metode	41
Figur 4 Resultat av kunstnerperspektivets design	46
Figur 5 Resultat av forskerperspektivets spørsmålstilling	48
Figur 6 Resultat av lærerperspektivets overblikk.....	50
Figur 7 Resultat av kunstnerperspektivet i førersetet.....	53
Figur 8 Resultat av forskningsperspektivets spørsmålsstilling	54
Figur 9 Fellesnevnerne jeg fant i mine fire sanselige verksteder til hver av de tre sammenvevde rollene, kunstner, lærer og forsker i artografi.....	59
Figur 10 Sanse, tolke og kommunisere	63
Figur 11 Sanse, tolke og kommunisere gjennom dvergene.....	65
Figur 12 Sosial, samhandling og samtale – gjennom bevegelse og fysisk aktivitet	67
Figur 13 Sosial, samhandling og samtale – gjennom materialene	68
Figur 14 Sosial, samhandling og samtale – ved landbordet	70
Figur 15 Delta, skape produsere – elevenes kunstverk 1	72
Figur 16 Delta, skape og produsere – elevenes kunstverk 2	74
Figur 17 Elevene sier farvel til dvergene.	83
Figur 18 Assemblagen - illustrasjon av meningsskaping.....	90

God tur, skolepike



God tur, skolepike

Med den røde ranselen som en soloppgang
på ryggen
og flettene lik gardiner trukket til siden
for nakken din, denne hvite nonnen
jeg alltid har lyst å si omforlatelse til,
går du
til dine første skoledager.
Ansiktet ditt ryker av en forventning
like eksplosivt fruktbar
som en nybrøytet åker i regnskoglandene.

Å såmenn,
vær rene på hendene og barhodede
når dere med såkorg går ut på dette jordet.
Jeg tror ikke kunnskapene dere kaster ut
er spilt korn, men jeg vet:
alt som uten baktanker,
uten skepsis, umaskert
og uvettig vergeløst
går ut til livet med tilliten
som et kostbart gulleple i hendene
er hellig.

Så god tur med deg, skolepike.

Kolbjørn Falkeid

1. Innledning

Bildet på forrige side viser førsteklassingen som venter spent på det som snart skal begynne. Hun kommer fra lekens verden, der en stein kan være et stort fjell, en fjær hun finner kan være magisk og føre henne over store hav. Og dypt i hagen, mellom mose og lyng står stubben der dvergene bor. Og kun til henne forteller dvergene om alt det magiske i deres liv. Nå står hun der med skolesekken på. I blikket hennes er både forventning og uro.

Hvordan skal såkornet være for at skolepiken skal få en god tur?

1.1. Samfunnsperspektiv

Seksåringenes skolegang har til stadighet vært løftet fram i skoledebatten. Debatten ble særlig aktivert da Stortinget i 2018 vedtok å evaluere seksårsreformen som ble innført med Reform 97 og som førte til at alderen for skolestart ble senket fra sju til seks år. Mye har skjedd med undervisningen på første trinn siden den gang, og kanskje særlig ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 der lese- og skriveopplæring ble vektlagt fra første års trinn. Høsten 2018 ble barnas første skoleår mye omtalt i flere av landets største aviser. Den 30. september 2018 begynte VG-journalistene Ertesvåg og Ridar en reportasjeserie de valgte å kalle Skolesviket. Denne serien startet med en artikkel med overskriften «Lærerne slakter skolen for de yngste: For mye stress og teori». Journalistene beskrev videre at lærerne hadde talt, og dommen var knusende; 987 lærere hadde deltatt i undersøkelsen, og alle disse hadde jobbet på førstetrinn i løpet av de siste tre årene. Videre henviste journalistene til ulike grupper som barnepsykiatere, lærere, forskere og barna selv, som alle fortalte om stress og timevis med stillesitting, noe som igjen førte til frykt og skolevegring. Journalistenes reportasje var en del av en serie med flere artikler, hvor vi får lese ulike historier¹. Andre aviser ble med i debatten om samtidens førstetrinn. Adresseavisen i Trondheim skrev den 15.10.2018 om Sjetne skole som praktiserer uteskole hver uke, og ifølge avdelingslederen ved Sjetne skole er de opptatt av lekpreget aktiviteter for første og andreklassingene². Videre understrekes det at de bruker lek som pedagogisk metode (Adresseavisen, 2018). Bergens tidende fulgte opp og kritiserte VG sine reportasjer og påpekte at kun 987 lærere hadde svart av de 10.000 lærerne som undersøkelsen

¹ <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/8w8MEr/barnepsykiaterne-slaar-alarm-barn-helt-ned-i-foerskolealder-bli-syke-av-stress>

² <https://www.adressa.no/pluss/nyheter/2018/10/15/Leker-seg-til-viktig-kunnskap-17681902.ece?rs8966371590353216420&t=1>

hadde blitt sendt til. Videre poengterte de at 44 % av de 987 også hadde svart at de var delvis eller helt enig i at førsteklassingene fikk god tid til lek, og at det da var hardt å skrive «slakt» fra VG sin side (Eikefjord, 2018)³. Som lærer på blant annet førstetrinn fulgte jeg denne debatten med interesse, og tenkte på min egen praksis. Jeg har opplevd en mer og mer travel skolehverdag, der tid er en knapphetsressurs. På grunn og fag- og timefordelingen rekker man ofte kun det som er høyst nødvendig. Og jeg har følt på begrensninger og et savn etter å gjøre mer i timene, et savn etter å skape sammen med elevene. Jeg ønsker å møte barna i deres verden og ta utgangspunkt i deres fantasi og livsutfoldelse i undervisningen.

1.2. Skoleperspektiv

På bakgrunn av oppmerksomheten på grunnleggende ferdigheter og sentrale politiske føringer, har mange kommuner som skoleeier, blitt ekstra opptatt av å finne gode metoder for leseopplæringen. Undervisningsmodeller og metodiske opplegg som er utarbeidet av ulike institusjoner og læringsentre er blitt innført som fastlagte program. Innenfor begynneropplæringen har særlig et prosjekt fått mye oppmerksomhet, nemlig innlæringsmetoden som blir kalt *raske bokstaver*. Denne metoden går ut på at elevene skal lære to bokstaver i uka. De skal lære navnet, lyden, hvordan de store og små bokstaven ser ut, og hvordan man skriver dem. Alle bokstavene skal være gjennomgått før jul. Forskere som Kjersti Lundetræ og Finn Egil Tønnessen (2014) har gjennomgått et utvalg av nyere forskning og mener dette viser at raske bokstaver er den rette metoden for bokstavinnlæring. Undervisningsopplegget «raske bokstaver» har også blitt anbefalt av blant annet Lesesenteret ved Universitet i Stavanger som har en sentral posisjon hos lærere i skolen, da de er landsdekkende kompetansesenter for leseopplæring. *Raske bokstaver* er en praksis som har etablert seg i norsk skole, og med henvisning til Lundetræ og Tønnesen hevdes det at det er den beste metoden for bokstavinnlæring (Rongved, 2017). Samtidig er det også noen forskere som har ytret skepsis til metoden. Høeg-Omdal, Smestad og Vartun (2017) peker på, at mange elever ikke tilegner seg den nødvendige kunnskapen om bokstavnavn og bokstavlyd gjennom denne metoden. Elevene klarer ikke å knytte disse to viktige elementene sammen fordi det går for fort. Dette gjelder da spesielt for en gruppe elever, de som ofte får betegnelsen *de svake elevene* (Høeg-Omdal, Smestad, Vartun, 2017). I tillegg til prosjekter som for eksempel *Raske bokstaver* som bidrar til sterk styring av innholdet på 1.trinn, har også Stoltenberg-utvalget foreslått å prøve ut fleksibel skolestart for 1. trinn. Et forslag er at alle skal begynne på det som heter førskole, og deretter skal foresatte og lærere bestemme når i løpet av året eleven er moden for å begynne i 1. trinn. I programmet «Debatten» 4. februar 2019

³ <https://www.bt.no/btmener/kommentar/i/qlbvr4/det-store-skolesviket>

ble Stoltenbergs utvalgets forslag diskutert under temaet «Er gutter samfunnets tapere?». Stoltenberg-utvalget var veldig delt i denne beslutningen. Det var totalt elleve personer med i utvalget, og kun fem av disse støttet beslutningen, men allikevel er forslaget vedtatt. Trondheim kommune vedtok 5. februar å være pilotkommune for fleksibel skolestart (Bergersen, 2019)⁴.

Mange skoler har altså som fast norm at alle elever skal lære to bokstaver i uka. Det vil styre undervisning og opplegg og bidra til at det kan blir vanskelig å møte elvenes innspill og kreativitet. Det kan bli utfordrende for pedagogen å få utnyttet det læringsrommet som barns involvering skaper. En fleksibel skolestart reiser spørsmålet om hva som skal avgjøre barnets skolemodenhet. Er det testing av formalkunnskap, språkferdigheter, sosiale ferdigheter? Hvilken mestringsfølelse og selvtillit vil det gi? Hva slags skole skal barnet være «modent» for? Det er i mitt syn mer relevant å stille spørsmålet: Hva slags skole trenger barn? Kan skolen benytte andre perspektiver for å se på hva slags innhold og hvilken form undervisningen? Er det rom og plass for en undervisningsform som vil gi barnet næring til vekst og utvikling, som vil være tilpasset barnets modenhet og som skaper mening, erfaring og kunnskap? Dette er spørsmål som er grunnleggende for meg som lærer og som jeg tar med inn i arbeidet med denne studiens problemstilling.

1.3. Forskningsperspektiv

I 16 år har jeg arbeidet som kontaktlærer i grunnskolen. Åtte av disse årene har jeg arbeidet ved en Steinerskole, de siste åtte årene har jeg arbeidet i offentlig skole og er for tiden kontaktlærer på en grunnskole i Trondheim kommune. Jeg har fordypning i fagene musikk og kunst og håndverk. Som lærer tar man også med seg erfaringer fra egen skolegang, og det som kanskje har påvirket meg aller mest, er min egen opplevelse av bokstavinnlæringen. Jeg husker spenningen og stemningen der vi sto og ventet utenfor klasserommet om morgenen. Vi visste vi skulle få lære en ny bokstav, men hvilken bokstav det var, var foreløpig hemmelig. Vi visste at læreren hadde tegnet en tegning på tavla som fortalte oss noe om hva eventyret skulle handle om og deretter gi oss et hint om hvilken bokstav. Tavla var en slik tavle du kunne åpne med to dører og tegningen var gjemt inni. Den spenningen og den magiske følelsen som var forbundet med avsløringen av hver bokstav sitter fortsatt i meg, og det er nok noe som påvirker meg mye som lærer. Opplevelsen har satt affektive spor i lærerkroppen min. Mitt barndomsminne om

⁴ <https://www.adressa.no/pluss/nyheter/2019/02/05/Gir-umodne-gutter-en-sjanse-18410112.ece?rs9093141590353829324&t=1>

bokstavinnlæring er affektiv, da spenningen og den magiske følelsen fortsatt sitter i meg. Affekt er et mangfoldig begrep, men kan forklares som «sanselig kroppslige erfarte materialiteter som ofte blir forsøkt beskrevet gjennom følelser og sinnsstemninger» (Østern & Dahl, 2019, s. 34). Jeg ønsker selv å gi elevene den samme spenningen, den magiske opplevelsen, det eventyrlige i skolehverdagen som jeg selv opplevde. Jeg tror at når det affektive bringes med inn i en læringsprosess kan det skape en læringsprosess som vil oppleves som meningsfull for elevene, læringen vil bli mer dyptgripende og feste seg på en annen måte hos elevene. Jeg tror at denne affektive dimensjonen er en viktig del av det som kan treffe elever i alle aldre og sette i gang aktive, undrende, forskende læringsmiljøer. Disse erfaringene fra egen barndom og siden fra egen praksis, er bakgrunnen for det forskningsarbeidet jeg ønsket å gjøre.

Jeg vil som lærer møte elevenes følelse- tanke- og viljesliv i en nær og likeverdig dialog. I søken etter arbeidsmåter som fremmer dette har jeg funnet fram til sanselig didaktisk design (Østern et al, 2019) som bygger på performativ læringsteori. Dette er også grunnlaget jeg bygger denne studien på. Ifølge den performative læringsteorien er læring relasjonell, kroppslig, affektiv, skapende og kognitiv. Læring sees på som skaping framfor tilegnelse. Performative læringsprosesser er orientert mot hva som er meningsfylt for elevene og er orientert mot livsmål. Dette samsvarer med de forestillinger, tanker og ønsker jeg har for min profesjonsutøvelse.

På bakgrunn av mine egne erfaringer beskrevet nå gjennom samfunnsperspektivet, skoleperspektivet og forskerperspektivet besluttet jeg ganske tidlig, at jeg i dette masterprosjektet ønsket å se på hvordan man kan jobbe med sanselig didaktisk design tverrfaglig. Jeg ønsket å knytte sanselig didaktisk design med fremvoksende litterasitet og bokstavinnlæringen på førstetrinn. Jeg vil benytte sanselig didaktisk design i bokstavinnlæringen for å søke en estetisk tilnærming i undervisningen.

Min tittel på masteroppgaven ble derfor:

Bokstavenes forunderlige verden – En studie i sanselig didaktisk design som tilnærming til fremvoksende litterasitet på 1. trinn.

1.4. Hensikt og problemformulering

Hensikten med masteroppgaven er å gi et bidrag til kunnskapen om verdien av å benytte en estetisk tilnærming til læring, og dermed også bidra til debatten om innholdet på første trinn.

Gjennom fremvoksende litterasitet, teori om estetisk tilnærming til læring og sanselig didaktisk design ønsker jeg å tilføre debatten noe nytt. Estetisk tilnærming til læring vektlegger sanselighet, formskapende aktiviteter, opplevelse og elevers egen undring (Østern, Selander, Østern. 2019, s. 67). Hensikten med masteroppgaven er å undersøke hvordan læreren kan skape/legge til rette for viktige og meningsfulle opplevelser og erfaringer som oppstår i krysningspunktet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet på første trinn. Jeg ønsker å synliggjøre den undringen, opplevelsen, meningsskapingen, kunnskapen og erfaringen som en estetisk tilnærming til læring kan bidra til i arbeidet med bokstavinnlæring og fremvoksende litterasitet.

Jeg vil rette oppmerksomheten mot de estetiske fagene og deres betydning for utvikling av fremvoksende litterasitet i begynneropplæringen med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Problemstilling: Hvordan skapes mening i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet på 1. trinn?

For å svare på masteroppgavens problemstilling, bringer jeg følgende underliggende forskningsspørsmål med inn i undersøkelsen:

1. Hvordan kan artografens trippelperspektiv anvendes i utviklingen og gjennomføringen av et sanselig didaktisk design?
2. Hvordan uttrykker elevene sin forståelse av litterasitet gjennom arbeidet med de fire sanselige verksteder?

For å svare på det første forskningsspørsmålet vil jeg se på artografi som metodologi. En artograf har tre perspektiver, artist (kunstner), researcher (forsker) og teacher (lærer). Jeg vil benytte artografens trippelperspektiv og utvikle fire sanselige didaktiske verksteder som omhandler litterasitet og bokstavinnlæring på første trinn. Deretter vil jeg vise hvordan jeg har benyttet de tre perspektivene i planleggingen og gjennomføringen av de fire sanselige verksteder. Jeg vil også belyse hvilke didaktiske konsekvenser mine valg som artograf har. Med utgangspunkt i fire verksteder vil jeg utvikle empirisk materiale gjennom å ta lydopptak, bilder og skrive logger. Dette materialet bringer jeg med inn i arbeidet for å besvare forskningsspørsmål der jeg undersøker hvordan elevene uttrykker sin forståelse for litterasitet og. Avslutningsvis vil jeg, på bakgrunn av arbeidet med de to forskningsspørsmålene, svare på masteroppgavens overordnede

problemformulering og belyse hvordan meningsskapende prosesser kommer til syne i arbeidet med de sanselige verkstedene.

1.1 Tidligere forskning

Det er mye forskning å finne som omhandler litterasitet og et utvalg av dette vil bli presentert i teorikapittelet om litterasitet. Tidligere forskning om Sanselig didaktisk design har vært mye vanskeligere å finne. Her viser jeg til bøkene av Tone Pernille Østern og Alex Strømme, *Sanselig didaktisk design SpaceMe* (2014) og *Dybe//Læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* av Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna Lena Østern og Staffan Selander. Dette er bøker som utgjør deler av mitt teorigrunnlag. Når jeg har gjort litteratur søk og benyttet kombinasjonen sanselig didaktisk design og litterasitet som søkeord har jeg ikke klart å finne noe annen forskning. Jeg har prøvd på ulike kombinasjoner der jeg blant annet har byttet ut sanselig didaktisk design med estetisk tilnærming til læring, men det viser seg å være svært lite forskning med denne kombinasjonen. Det er mye forskning om estetisk tilnærming til læring, men ikke innenfor norsk og litterasitet, spesielt ikke på de lave klassetrinn. Det er to funn jeg ønsker å vise til som har vært interessante å se på. Det ene er doktorgraden til Solveig Åsgard Bendiksen, *Unge tegnmakeres skrivelek i iscenesatte verksteder -En A/R/Tografisk studie* (2020) der hun har iscenesatt verkstedmiljøer for å synliggjøre og øke kunnskapen om barnehagebarns skrivelek med artografens trippelperspektiv. Likhetstrekk her til min studie er at hun har verksteder der barn møter ulike materialer og hennes benyttelse av artografi. Biljana C. Fredriksen har skrevet boka *Begripe med kroppen, Barns erfaring som grunnlag for all læring* (2013). Hun har skrevet denne boka for barnehagelærer, men den er relevant for andre som ønsker å forstå hvordan læring foregår når fantasi, sanser og kroppen tas i bruk. Boken har hun skrevet på bakgrunn av sin doktorgrad. Likhetstrekk til min studie er at hun setter søkelys på hvordan barn utvikler kunnskap gjennom den kroppslige læringen og hvordan små barn lærer mest gjennom å være deltakere der de får ta på, føle, lukte og leke.

Gjennom dette har jeg blitt inspirert til å utvikle en forståelse for, og kunnskap om, hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet. Mine søk etter tidligere forskning viser at dette er et område som det gjenstår å belyses. Jeg ønsker at denne studien skal gi et kunnskapsbidrag som begrunner faglig ut fra forskning, den plassen en estetisk tilnærming til læring bør ha i skolen.

1.2 Oppgavens struktur

Hittil har jeg beskrevet utgangspunktet og begrunnet hvorfor denne studien kan være et bidrag til å øke kunnskap og forståelse for kunstfagenes plass i skolen gjennom sanselig didaktisk design.

I oppgaven støtter jeg meg til pragmatismen og Deweys syn på kunnskapsproduksjon. I det følgende kapittel gir jeg en kort introduksjon til pragmatismen. Deretter har jeg valgt å konsentrere meg om John Dewey og hans syn på kunnskapsdannelse innenfor pragmatismen. Pragmatismen og Deweys syn på kunnskapsdannelse ligger som et grunnlag gjennom hele studien.

I min studie er teori om sanselig didaktisk design (Østern et al. 2019) meget sentral da jeg skal undersøke både artografens trippelperspektiv, forståelse for litterasitet og hvordan mening skapes gjennom undervisning med et sanselig didaktisk design. Sanselig didaktisk design teori har gitt meg et meget viktig teoretisk grunnlag for å kunne designe fire sanselige verksteder, men den har også for meg komplementert og utvidet Deweys syn på kunnskapsdannelse. Teori om litterasitet (Blikstad-Balas 2016, Norlinga et al 2015, Rohde, 2015) som er et viktig perspektiv i begynneropplæringen ligger også som et teorigrunnlag i min oppgave. Jeg skal undersøke hvordan elevene uttrykker sin forståelse av litterasitet gjennom arbeidet med de fire sanselige verkstedene og hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom disse to. Teori om litterasitet er et nødvendig grunnlag for å kunne utføre min studie.

I kapittel tre vil jeg starte med å forklare innholdet og tankegangen i fire sanselige didaktiske verksteder; *Bokstavens forunderlige verden*. Deretter vil jeg presentere min metodologi, performativ forskning og artografi, som har ledet meg i mine valg, prosesser og tenkning. I fortsettelsen vil jeg presentere mine metoder, før jeg går inn i analysen av det empiriske materialet der jeg knytter teori sammen med mine funn. Til slutt vil jeg besvare denne studiens problemstilling i en sammenfattende drøfting hvor jeg avslutter ved å nevne kunnskapsbidraget denne studien gir, samt at jeg avslutningsvis sier noe om egne erfaringer fra prosjektet.

2. Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, og de teoriene jeg har støttet meg til i planlegging og gjennomføring av forskningsarbeidet. Ifølge May Britt Postholm (2010, s. 17) er den teorien man velger alltid med på å gi føringer i et forskningsarbeid, og det er derfor vesentlig å synliggjøre de valg jeg har tatt i forbindelse med denne studien. Teoriene har gitt meg helt tydelige og sentrale føringer for utviklingen av de sanselig didaktiske designene som danner grunnlaget for denne oppgaven. Teoriene har jeg valgt ut med tanke på hva jeg tror vil gi meg det beste grunnlaget for å utforske og besvare forskningsspørsmålene.

Jeg vil først forklare pragmatismen og Deweys syn på kunnskapsdannelse.

Videre vil jeg redegjøre for teoribakgrunnen for sanselig didaktisk design og deretter litterasitet med vekt på fremvoksende og tidlig litterasitet.

2.1 Med bakgrunn i pragmatismen

Pragmatismen oppsto på 1870-tallet i USA, og Charles Peirce betraktes som grunnlegger av denne kunnskapsfilosofien. John Dewey og William James er også sentrale bidragsytere som videreutvikler pragmatismen (Gustavsson, 2009 Säljö, 2016). Bernt Gustavsson (2009, s.138) skriver at en forenklet måte å beskrive pragmatismen på er at det første steget vi tar i en kunnskapsprosess skjer i den praktiske virksomheten vi vanligvis holder på med når vi støter på et problem, en utfordring. For å løse dette problemet reflekterer vi og søker ny kunnskap. Gjennom å bearbeide og reflektere over de erfaringene vi gjorde i praksis kommer vi frem til ny forståelse. Dette blir den nye kunnskapen, og vi bruker den for å forbedre våre praktiske handlinger. I pragmatismen er kunnskapen vanskelig å måle da dens verdi ikke kan demonstreres med standardiserte tester. Sannhet, verdi og holdbarhet sees gjennom hva kunnskapen har ført til (Gustavsson, 2009, s.138). Gustavsson (2009, s.143) understreker Dewey sin tanke om at den aktiviteten mennesker utøver aldri kan skilles fra innhold og form. Form og innhold hører sammen. Erfaring og kunnskap er en enhetlig prosess mellom et stort utvalg av krefter. Gustavsson (2009, s.145) viser til tidsaspektene fortiden, samtiden og fremtiden, og påpeker at i et pragmatisk perspektiv henger tidsaspektene sammen i kunnskapsdannelse. Det vil si at tidligere erfaringer og bakgrunnskunnskap vi har alltid vil stå i sammenheng med hvordan vi møter problemer i vår samtid, og har betydning for hvordan vi vil løse problemene i vår fremtid. Gjennom å reflektere over tidligere erfaringer og bakgrunnskunnskap i møte med noe nytt kan vi

styre våre handlinger på en bevisst måte. Dette er særegent for pragmatismens og Deweys måte å tenke om kunnskapsdannelse.

Et pragmatisk syn på kunnskapsdannelse handler altså om at teori og praksis ikke skilles fra hverandre i prosesser der kunnskap dannes. Her sammenlignes det å dele teori og praksis med å skille det mentale til et menneske fra det kroppslige. Det å skille det sjelelige fra det fysiske godkjennes ikke i pragmatismen. Det er hele mennesket som danner kunnskap (Gustavsson, 2009, s.152). Hver gang mennesket skaper mening skjer det i samspill i og mellom mennesker, med ikke-levende materialer, med dyr, i relasjoner og kulturer (Østern et al., 2019a s. 23). Når man erfarer, har man hele tiden samhandling mellom den levende verden og de omgivelsene man har rundt seg. Denne samhandlingen er en del av livsprosessen (Dewey, 2008a, s. 196). Man begynner på et bestemt sted og arbeider seg fremover mot målet. På veien møter man omgivelser som påvirker en, som kan bidra til at man bremses, eller bidrar til økt bevegelse mot målet. Omgivelsene blir møtt med nysgjerrighet, der man undersøker, handler og føler ut fra sitt eget syn og vurderer hindringene eller hjelpemidlene. Når man knytter dette sammen til en sammenhengende bevegelse ved målet, har man gjort en erfaring av estetisk kvalitet (Dewey, 2008a, s. 200). Det som gjør en erfaring estetisk, er at sansene og emosjonene er med, det er kun da en erfaring blir fullstendig og hel (Dewey, 2008a, s. 201). Man har et ønsket mål, noe man skal løse, og på veien mot dette målet møter man ulike momenter der man undersøker om disse er til hjelp eller hindring i å oppnå målet. I den vurderingen tar man utgangspunkt i seg selv og sitt eget syn, og dermed inkluderes også våre følelser både i tenkningen og i den erfaringen vi har gjort. Når man til slutt når målet, har man en tankerekke der man oppsummerer og sorterer veien frem til målet. I denne tankerekken kommer man frem til en konklusjon. Uten denne tankerekken vil ikke konklusjonen bli synlig, og dermed kan man ikke skille estetiske erfaringer og det intellektuelle fra hverandre, de er avhengig av hverandre (Dewey, 2008a, s. 198). Det er ikke slik at uansett hva man gjør i handling vil man ha en erfaring. Er handlingene motorisert og automatiske vil man oppfylle målet, men man har ingen erfaring. Følelsene er ikke inkludert i en motorisert handling, og man stopper ikke opp og undersøker. Dermed er heller ikke følelsene med i et arbeid som utføres motorisk og automatisk, selv om man når målet med arbeidet (Dewey, 2008a, s. 199). Med andre ord kan vi si at kunnskap blir til når vi er i interaksjon med verden, og det handler derfor ikke om den opprinnelige verden eller om individet, men om aktiviteten. Kunnskap dannes i relasjon mellom verden og individet (Hansjörg Hohr, 2013, s.222).

Når man undersøker, har man et formål og en mening med prosessen. Det som gjør at det blir til en estetisk erfaring, er følelser, men også sansning og tenkning. Sansning, tenkning og følelser er tett sammenvevd i en estetisk erfaring (Dewey, 2008a, s. 157-158). Slik jeg forstår Dewey er sansning det første som skjer. Sansene er koblet til følelsene. Det vil si at det vi sanser er det som setter i gang våre følelser. Våre følelser behandles i tenkningen. Sansning er derfor en forutsetning for å få en estetisk erfaring. Dewey sammenligner det å erfare med å puste, vi tar inn inntrykk og puster ut uttrykk (Dewey, 2008b s. 212). Slik jeg tolker Dewey, er sansene organene vi puster inn med. Vi puster inn gjennom sansene, det vi opplever i prosessen mot målet. Dette bearbeides med tenkning og følelser, og vi puster ut og fortsetter mot målet. Vi deltar gjennom sansning som gir en mening. Sansning, tenkning, følelser, mål og hensikt er tett sammenvevd. Formål og mening kan heller ikke skilles fra denne helheten. Alle disse momentene er tett sammenvevd og kan ikke skilles fra hverandre. En erfaring er et resultat av å gjøre og gjennomleve. Dewey kaller det for *doing og undergoing* (Dewey, 2008b, s. 204). Jeg forstår dette som at man gjør noe/handler i en prosess. I denne prosessen møter man på elementer/momentene der man stopper opp og opplever, sanser og tar inn inntrykk (vi puster inn). Dette transformerer vi ved å gjennomleve og tenke og prosessere før vi går videre i prosessen mot målet (puster ut). Det å gjøre og å gjennomleve er kilden til videre aktivitet.

Dewey mente at læring har skjedd når man har kommet ut med en ny forståelse, en ny ferdighet etter å ha arbeidet seg gjennom et problem (Säljö, 2016, s. 90). Säljö skriver også om begrepet *inquiry* og oversetter dette til undersøkelser. Her viser han til Deweys mening om at det er gjennom undersøkelser at læring bør skje (Säljö, 2016, s.91). Videre forklarer Säljö (2019, s.91) at det er gjennom et aktivt engasjement, og at vi arbeider systematisk gjennom noe som gir motstand, vi oppnår erfaringer vi kan omforme til noe vi behersker, mestrer og forstår, og som beriker erfaringene våre.

Dewey har hatt stor innflytelse innenfor pedagogikken, og mye av hans arbeid omhandler skole og utdanning. Han ønsket å bruke pragmatismens syn på kunnskap til å endre utdanningen og skolene. Säljö beskriver det slik:

«De aktiviteter man gjør i skolen skal ha verdi i seg selv, som barn kan forstå, og som bidrar til at de får erfaringer og vokser som individer og medborgere» (Säljö, 2016, s 87).

Skolen skal være et sted som bygger på nysgjerrigheten til barna og som gir dem en dypere forståelse. Barn bør «få leve i og hente inspirasjon i øyeblikket» (Säljö, 2016, s. 87).

2.2 Sanselig didaktisk design

Med utgangspunkt i Staffan Selander og Gunter Kress` s didaktiske design teori, videreutvikler Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Alex Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna Lena Østern og Staffan Selander, begrepet sanselig didaktisk design i boken «Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming». I dette avsnittet vil jeg derfor først redegjøre kort for Selander og Kress sin teori om didaktisk design. Videre vil jeg redegjøre for, hvordan Østern et al. har bygget videre på Selanders teori og hva et sanselig didaktisk design inneholder.

Når man ser på definisjonen av selve ordet *design*, skriver norsk språkråd at det betyr formgivning, modelltegning, spesielt bruk om produkter innenfor industri og brukskunst. Design er å forme ideer for å skape et nytt produkt (Selander & Kress, 2017, s.20). Men i det å skape et nytt produkt, enten det gjelder design av klær, hus eller bruksgjenstander har design to aspekter; funksjonen produktet skal ha og det estetiske ved produktet (Selander & Kress, 2017, s.20). Selander & Gunther Kress (2017, s.21) trekker frem hvordan det å designe har endret seg i samfunnet. I dag designer man et hus i samarbeid med kundene, man designer ofte i samarbeid med de som skal benytte produktet. Design handler om å utvikle, skape nye løsninger, ofte i sammenheng med spesifikke sosiale settinger. En annen side ved design som Selander & Kress (2017, s.21) viser til, er den kritiske refleksjonen over et design ut fra dens funksjon og det estetiske ved produktet. Ikke all design har en god funksjonalitet, men formålet ved/med designet er at man får en opplevelse, det vil si at designet også har en sosial konsekvens. Ifølge Selander og Kress påvirker design det sosiale samspillet, og ikke minst forandrer også design verden. Han viser blant annet til utviklingen telefonen har hatt. Fra den store, tunge mobile telefonen til det designet og funksjonen den har i dag (Selander & Kress, 2017, s. 22). Det viser at design i aller høyeste grad ikke bare handler om å yte, men også om form, og at det estetiske aspektet har stor betydning for oss mennesker (Selander & Kress, 2017, s.23). Mennesker er opptatt av hvordan ting ser ut, og om det faller i smak hos oss. Selander og Kress oppsummerer det hele med at designeren retter sitt blikk mot fremtiden; målet med designet er å skape en ny mening. Man kan ikke skille form fra funksjon og innhold (kun analytisk), og det er slik Selander og Kress forstår ordet design for lærende – didaktisk design (Selander& Kress, 2017, s.23). Forfatterne bruker didaktisk design som et begrep for hvordan man former sosiale prosesser, skaper forutsetninger for lærende (elever), for hvordan individer re-designer informasjon i egne meningsskapende

prosesser (2017, s.24). Gjennom planlegging, oppbygging av timen, bruken av klasserommet og benyttelse av ulike ressurser, er læreren designeren for timen (Selander & Kress, 2017, s.24). Dette kaller Selander og Kress for *design for lærende*. Men didaktisk design handler også hvordan den lærende skal bli oppmerksom på den store helheten, ikke bare ett oppsatt kunnskapsmål. I didaktisk design sees den lærende på som deltakende, som en som skal utvide repertoaret sitt for å forstå og handle meningsfullt i en sosial sammenheng. Den lærende skal blir oppmerksom på de valg han/hun tar, og hvilke konsekvenser det har, både det man velger, og det man valgte vekk. Selander kaller dette for design i lærende (Selander & Kress, 2017, s.25).

I boken *Dybde//læring* videreutvikler Østern et al. (2019) Selanders didaktiske designteori. Forfatterne fremhever at elever ikke bør sees på som kunnskapskonsumenter, men forstås som kunnskapsprodusenter (Østern et al., 2019a, s. 25). De poengterer at lærere må skape en ny forståelse, en ny lærerprofesjon, der elevene er medskapere, og der læring foregår i et samspill med elevene. Det er fortsatt læreren som har ansvaret for å legge til rette for elevenes læring, men det må skapes læringsprosesser der elevene er delaktige i prosessen (Østern et al., 2019a, s. 26). Didaktikk blir et komplekst begrep, der forholdet mellom undervisning, læring og meningsskaping er helt sentralt. Læring skjer i et sosialt samspill der kommunikasjon på ulike måter er en forutsetning. Didaktikken blir kunsten å skape rommet der mening og læring oppstår i en kommunikativ prosess (Østern et al., 2019a, s. 25-26). Meningsskaping beskrives av forfatterne som «affektiv, kroppslig, relasjonell, kognitiv og hele tiden i bevegelse» (Østern et al., 2019a, s. 26). Sanselig didaktisk design er en videreutvikling av tenkningen rundt didaktisk design.

T.P. Østern, Selander og A.L Østern (2019b, s. 57-64) deler inn sin undervisningsteori i de fire grunnleggende momentene:

Didaktisk designteori

Design for læring

Design i læring

Multimodalitet

Når T.P Østern, Selander og A.L Østern (2019b, s. 60) forklarer didaktisk designteori, støtter de seg til Selander og Kress som utviklet begrepene design for læring og design i læring. Her står det multimodale sentralt ved at mennesker hele tiden skaper mening og form på ulike måter gjennom det multimodale, og igjen uttrykker dette multimodalt gjennom erfaringer, kunnskap og forståelse. Videre er det sentralt at all læring handler om kommunikasjon og «at mennesket er et

tegnskapende vesen» (Østern et al.2019b, s. 60). Meningsskaping er her i tråd med blant annet Deweys syn på kunnskapsforståelse. Det er et stort utvalg av krefter i en helhetlig prosess som skaper erfaring og kunnskap og den nye kunnskapen benytter vi i våre praktiske handlinger. (Gustavsson, 2019, s.130 og 143). Å skape noe kan ikke skilles fra innholdet. Begrepet design for læring er å skape rammer og læringsmiljøer som fremmer kommunikasjon som skal åpne opp for elevenes læring. Læreren er dermed med på å skape et rom der det kommuniseres og skapes ny mening.

Meningsskapende arbeid og sammenhengen mellom innhold og form står sentralt i sanselig didaktisk design. Innhold og form kan ikke separeres fra hverandre. Design i læring handler om hvordan man selv gir form og innhold til sin egen læringsprosess. Derfor er det viktig at læreren kjenner sine elever og har kunnskap om hvordan elevene danner forståelsen sin ut fra den erfaringen, bakgrunnen, evnene og interessene eleven besitter, og om hvordan eleven uttrykker sin nye forståelse (Østern et al.,2019b s. 61). Multimodalitet blir beskrevet som en «orkestrering av ulike performative ressurser for å skape form» av Østern et al. (2019b, s. 61). En multimodalitet benytter seg av alle de mulighetene performative ressurser har, og når flere modaliteter legges oppå hverandre oppstår en multimodal klynge. Videre viser de til at mennesker kommuniserer hele tiden og forklarer at gjennom en strøm av modaliteter i et kontinuerlig samspill og intra-aksjon skapes det forståelser og mening. Slik jeg tolker multimodalitet innebærer multimodalitet alle de performative ressursene du benytter i kommunikasjon for blant annet å oppnå en prosess hos elever. En prosess som fører til nye forståelser og ny kunnskap. De performative ressursene er samspillet, den strømmen av modaliteter som oppstår når mennesker kommuniserer. Det kan være alt fra hvordan du respondere til elevene i kommunikasjon til eventyr, bilder, tekst, dverger, dyr, bildetepper, sang, dikt, bordteater og tverrfaglig undervisning. Modalitetene fungerer performativt ved å skape ny kommunikasjon og nytt samspill (Østern et al., 2019b, s. 62). Dette foregår ved at modaliteter kontinuerlig veves inn i hverandre og spiller på hverandre (Østern et al., 2019b, s. 62). I et performativt læringssyn er multimodalitet derfor inkludert. Det er viktig å ha en kompetanse og en bevissthet om det multimodale i et læringsmiljø slik at man legger til rette for mange mulig innganger til en meningsskapende prosess og alle de modalitetene man kan benytte for å oppnå meningsskaping og en estetisk erfaring. Videre poengterer de viktigheten av å ha forståelsen for at mennesker hele tiden kommuniserer og søker etter å forstå og skape en mening. Dette forklarer Østern et al. (2019b, s. 62) med at det er alle de modalitetene som er tilgjengelige, og som verdsettes, som muliggjør for mennesker å «*forstå verden og skape en mening i den*» (Østern et al.,

2019b, s. 62). Hvis man ikke åpner opp og er bevisst de modalitetene man kan benytte vil undervisningen kunne bli fattigere. De performative ressursene i multimodaliteten blir, slik jeg forstår det, alt man kan benytte for å berike en læringsprosess hos elevene.

2.2.1 Designens syv ressurser

I et sanselig didaktisk design er det syv ressurser som undervisningsopplegget kan benytte (Østern et al., 2019b, s.66). Den første ressursen er *estetisk tilnærming til læring*. Estetisk tilnærming til læring er en overordnet ressurs og er på mange måter altomfattende for den sanselige didaktiske design teorien. Estetisk tilnærming til læring er læringsprosesser som er sanselige, og hvor elementer skal oppleves og kjennes både individuelt og i samspill med andre. Læringsprosessen i estetisk tilnærming til læring bør inneholde aktive arbeidsformer, formskapende arbeid med vekt på sanselige opplevelser (Østern et al.2019b, s. 67). Det skal stilles åpne spørsmål som setter i gang elevenes egne læringsprosesser. Gjennom å stille åpne spørsmål inspirerer man elevene slik at de selv setter i gang kreative og undersøkende prosesser. Svaret skal ikke være gitt, og spørsmålene skal åpne for mange mulige svar og uttrykk, elevenes egne refleksjoner og kreativ utprøving (Østern et al., 2019b, s. 67). Den andre ressursen er *kroppslig læring*, som handler om hvordan kommunikasjonen mellom lærere og elever også foregår kroppslig. Måten lærere/elever står på, beveger seg, og hvordan de lytter til hverandre har en betydning. Forfatterne påpeker at all læring skjer i hele kroppen. Dette gjelder ikke bare de grovmotoriske eller finmotoriske ferdighetene, det gjelder også det som skjer inni kroppen. Det elevene sanser gjennom syn, hørsel, lukt og bevegelse vil påvirke opplevelsen av omverden, egne følelser og tenkning. Dette vil bli en del av det meningskapende i læringssituasjonen (Dahl, S & Østern, A.L. 2019, s. 50). Den tredje ressursen er *det multimodale og performative*. Det har blitt beskrevet over, men det multimodale er å benytte alle mulighetene som finnes i performative ressurser. Det er her alle mulighetene oppstår ved at man har en bevissthet om å utnytte multimodaliteten. Den fjerde ressursen kaller de for *ulikheter og friksjon som verdifullt for meningsskapning, læring og undervisning* (Østern et al., 2019b, s. 68). Elevene har ulike erfaringer og ulik kunnskap som de tar med seg inn i klasserommet. Ved å arbeide i en læringsprosess der man har fokus på sansende og undersøkende læring, med åpen kommunikasjon og det multimodale kan dette medføre en åpen undervisningsform der elevene får større spillerom og medvirkning. Ved at det blir en åpenhet kan ulikheter og friksjon få spillerom ved at man kan benytte det eleven bringer med seg inn i klasserommet. Elevene er med på å skape undervisningen, og dermed kan flere ideer, tanker og refleksjoner komme til syne i

klasserommet. Det legges til rette for at elevene kan benytte seg av den erfaringen de har med seg, og når man åpner opp multimodale ressurser og materialer med åpne spørsmål og kreative prosesser, kan det bidra til at elevene selv blir medskapere i både prosessen og produktet.

Undersøkende, relasjonell og intra-agerende læring (Østern et al. 2019b, s. 68) er den femte ressursen. Undersøkende læring handler om at elevene ikke får presentert fakta eller formidlet kunnskap gjennom for eksempel en forelesning, men at de selv får undersøke et tema for å opparbeide seg kunnskap. At elevene selv får undersøke, bearbeide, behandle og skape form er sentralt i sanselig didaktisk design. Betydningen av det relasjonelle og intra-agerende forklarer Østern et al. (2019b) med at «den lærende inngår i relasjoner med andre eller noe annet - mennesker og dyr eller ikke levende materiale, og at disse relasjonene forstås som å ha reell agens for det som læres gjennom skaping» (Østern et al., 2019b, s. 69). Det vil si at lærere må legge til rette for læringsprosesser der elevene blir presentert for ulike materialer, hjelpemidler, opplevelser og samspillsituasjoner som engasjerer og utløser elevenes kreative og skapende krefter. Den sjette ressursen som vektlegges er *deltakende kunstmøter*. Kunst har den egenskapen at det kan sette i gang et «aktivt fortolkningsarbeid» (Østern et al., 2019b, s. 69). En forutsetning her er at man faktisk føler seg som deltagende, og ikke plassert som en tilskuer på utsiden. Den syvende og siste ressursen de har valgt å utdype er *dramaturgiske perspektiver*. Dette handler om hvordan man kan benytte dramaturgisk tankegang og modeller i oppbyggingen av en time. Ved hjelp av dramaturgisk tenkning kan man få bevegelse i timen. En dramaturgisk oppbygging av timen vil sørge for en variasjon i undervisningen som vil aktivere elevene og kommunisere med deres følelser. Det blir en veksling i stemning, dynamikk og rytme som kan bidra til at elevene blir koblet på. Man har et *anslag*, som er starten på en time, og som kan være avgjørende for at elevene blir med læreren i undervisningen. *Eksposisjonen* peker mot hva det skal handle om; *handlingsutvikling*, *vendepunkter* og dramaturgiske *høydepunkter* bygger opp timen til et spenningspunkt. *Rytme* og *variasjon* er en rytmisk variasjon i timen. *Timing* og *kairos* handler om å finne akkurat det rette øyeblikket for at noe skal skje, at man for eksempel skal få frem et budskap. Gjennom *framoverpek* og *bakoverpek* hintes det til noe som skal skje, og en oppsummering, påminnelse om hva som har skjedd (Østern, A.L., 2015, s. 40-41).

Overgripende estetisk tilnærming opplevelse, formskapende aktiviteter og sanselighet	Kroppslig læring	Multimodale Performative ressurser	Elevmedvirkning Ulike ideer blir hørt og verdsatt	Undersøkende og dialogbasert læring	Kunstpedagogisk virksomhet Deltagende kunstmøter	Vektlegging av dramaturgi Skape stemning variasjon og rytme i timen
--	------------------	------------------------------------	---	-------------------------------------	--	---

Tabell 1 Her har jeg satt de syv ressursene i sanselig didaktisk design inn i en matrise. Denne matrisen har jeg benyttet i planleggingen av mine fire sanselige verksteder.

2.3 Litterasitet

Litterasitet er evnen til å skape mening gjennom språket. Det handler om å forstå, tolke, kommunisere, skape, produsere, delta og benytte både skriftlige og muntlige tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Blikstad-Balas (2016) skriver at «literacy er forstått som en bred kommunikatív kompetanse, som kobles eksplisitt til kunnskapstilegnelsen og samfunnsdeltakelse» (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Videre skriver hun at ved å se på de grunnleggende ferdighetene i lærerplanen, kan man se at denne definisjonen av litterasitet er i samsvar med hva dagens skole har som mål for sine elever. I fagfornyelsen harmonerer den også med formålet med faget norsk. Norskfagets sentrale verdier formidler at elevene i møte med kulturelle tekster, ulike sjangre og språklig mangfold skal utvikle språket for blant annet å kommunisere og lære. Norskfaget skal også ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I sin bok «Literacy i skolen» skriver Blikstad-Balas at det er to hovedinnganger til litterasitet: kognitiv og sosiokulturell literacy. Innenfor det kognitive perspektivet har det blitt forsket mye på hvordan man tilegner seg leseferdigheter og hvordan ordforråd utvikler seg. Det har også vært fokus på hvordan forkunnskaper, motivasjon og engasjement påvirker vår forståelse og produksjon av tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 17). Når det gjelder sosiokulturell litterasitet er det mange studier om tekster som foregår i en sosial setting, ulike tekster i ulike kulturelle praksiser og ulike kontekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 17). De kognitive studiene er rettet mot det individuelle planet, og undersøker hvordan eleven tilegner seg mest mulig kunnskap. Sosiokulturell litterasitet legger vekt på hvor viktig det er å forstå at kunnskap og intelligens er noe som utvikler seg og kommer til uttrykk gjennom sosial handling. Det er ikke noe statisk og uforanderlig som hvert enkelt menneske erverver seg (Blikstad-Balas, 2016, s. 18).

Blikstad-Balas poengterer i sin bok at selv om disse to forskningsinngangene til litterasitet har et ulikt grunnsyn (kognitive evner som muliggjør språkbruk, og litterasitet utvikles i sosial og kulturell praksis), skal man ikke forkaste hverken den ene eller den andre. Hun skriver at i «[...] en moderne forståelse av literacy bør det være rom for tekstkompetanse i utvidet forstand, som forutsetter både sosiale og kulturelle kompetanser og kognitive og psykologiske prosesser» (Blikstad-Balas, 2016, s. 19).

2.3.1 Fremvoksende litterasitet

Det finnes forskjellige typer litterasitet, som for eksempel tidlig litterasitet, fagspesifikk litterasitet og kritisk litterasitet. I min studie har jeg arbeidet med elever på første trinn, og for denne aldersgruppen er det tidlig litterasitet som er sentralt.

Prosessen med å lære seg å lese og skrive starter lenge før barn har mottatt noen form for formell undervisning i lese- og skriveopplæring (Norlinga, Martina. Sandberg, Anette. & Almqvist, Lena. 2015, s 619). Språk er noe vi sosialiseres inn i (Blikstad-Balas, 2016, s. 37). Barn lærer seg det språket de møter de første leveårene. Bor man i Tyskland, lærer man tysk, bor man i et flerspråklig hjem, lærer man flere språk. Denne språklige sosialiseringen skjer uansett om foresatte er bevisst den eller ikke, og utfra hvilket språk foresatte er vokst opp med. Derfor utvikler barn ulik språkkompetanse. I hvilken grad elever tilegner seg og uttrykker ferdigheter innenfor litterasitet påvirkes av hva slags muligheter de har fått i oppvekstmiljøet i løpet av tidlig barndom, som høytlesing, tilgang til bøker og anvendelse av tekst og symboler (Norlinga, et al. 2015, s 620). Det viser seg at den språklige kompetansen, og størrelsen på ordforrådet et barn har med deg fra hjemmemiljøet, gir forskjellig utgangspunkt for barnet i møtet med skolen (Blikstad-Balas, 2016, s.37). Det er også vist at jo større ordforråd barn utvikler og har med seg inn i skolen, jo lettere vil det være for et barn med god språklig kompetanse å knekke lesekoden (Blikstad-Balas, 2016, s.37). I tillegg er det utslagsgivende hvilken interesse, motivasjon og hvilket engasjement barnet selv har for aktiviteter som fremmer litterasitet (Norlinga, et al. 2015, s 620). Barn møter tekst tidlig i oppveksten, og spesielt i den vestlige verden. De har ulike erfaringer med situasjoner der tekst er en del av deres hverdag. Disse erfaringene er også avgjørende for utviklingen av litterasitet. Når man selv skal lære et nytt språk, vet man at det er gjennom bruk av språket at man tilegner seg det. Slik er det også med barn. Det er gjennom bruk, erfaring og varierte møter med språk i ulike kontekster at barn oppnår god språktilegnelse. Et av funnene i Norlinga et al. (2015, s 620) sin forskning viste at førskolebarn med muligheter til å delta i dialoger med barnehagelærer og jevnaldrende under leseferdighetsaktiviteter utviklet et høyere nivå av leseferdigheter og kognitive evner enn andre barn. Desto større ordforråd og muntlig språkforståelse barn har når de begynner på skolen, jo lettere går tilegnelsen og utviklingen av både leseferdigheter og skriftspråket (Blikstad-Balas, 2016, s. 24; Rohde, 2015, s. 5). Godt ordforråd gjør det blant annet lettere for barn å avkode og forstå meningen i enkeltord og etter hvert i tekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 24; Rohde, 2015, s. 5). Blikstad-Balas poengterer at innenfor litterasitet er lek også meget viktig. Hun henviser til forskere som Berngen, 2002, Christie og Enz 1992, Lillard et al., 2011 og Pinkham og Neuman, (2012), deres forskning viser

at barn i lek benytter sitt mest avanserte ordforråd. Lek og rollelek er svært viktige og gode arenaer for barns utvikling av ordforråd. Erfaringene barn har med oppdagende skriving, det vil si når barn lytter ut lyder i ordene og finner måter å skrive ord på, er meget viktig på veien mot å tilegne seg grunnleggende lese og skriveferdigheter Her referer Blikstad Balas til forskerne Hoflundsengen, Hagtvet og Gustavson 2016. (Blikstad-Balas, 2016, s. 24).

Forskningen som er gjort på tidlig litterasitet viser at barn som vokser opp i miljøer som støtter barns utvikling og gir dem rik tilgang på litterasitet har positiv betydning. Det legger et godt grunnlag for de ferdighetene barn utvikler senere i lesing og skriving. (Blikstad-Balas, 2016, s.25; Norlinga, et al. 2015, s 620; Rohde, 2015, s. 2). Barn er avhengig av språk for den sosiale samhandlingen og kommunikasjon, og de trenger gode forbilder for å tilegne seg nye forståelser (Rohde, 2015, s. 5). Det er utviklet en modell som heter CELM, The Comprehensive Emergent Literacy Model, som viser viktige komponenter som påvirker barn i utviklingen av litterasitet og interaksjoner mellom disse komponentene. Som jeg har nevnt tidligere, er kulturen, samfunnet og demografien, altså barns oppvekstmiljø, av betydning for barns utvikling av fremvoksende litterasitet og språkforståelse. Innenfor dette igjen har man to ulike komponenter som påvirker hverandre, fonologisk bevissthet og forståelse av skrift. Fonologisk bevissthet er evnen til å kunne oppdage, indentifisere og manipulere det fonologiske i språket, og viktigheten av fonologisk kunnskap kan ikke overdrives (Rohe, 2015, s. 5). Det er nært knyttet til det spesifikke ved å mestre lesing. Riming er meget viktig innenfor fonologisk bevissthet. Det er her barn for første gang flytter fokus fra ordets betydning til lydene og rytmen i språket (Rohe, 2015, s. 5). Deretter er det kunnskap om alfabetet. Det omfatter å kunne kjenne igjen bokstavene, kunne navn og lyd, og deretter å koble tekst med bokstaver og dens lyd. Forståelsen for at bokstaver representerer deres egen tale er grunnleggende. En annen sentral komponent i CELM er bevisstheten og kunnskapen om skrift, og hvordan den virker. Det er viktig å kunne verdsette alle de forskjellige funksjonene skriften har og forstå at det skrevne har en melding, et budskap (Rohe, 2015, s. 6).

Teksthendelse og tekstpraksis er viktige begreper innenfor litterasitet, og disse er viktige momenter for å forstå hvordan språk læres gjennom sosialisering. Tekstpraksis er alle sosiale praksiser der skrift er innlemmet. Tekstpraksis er på denne måten overordnet og viser mønstre i hva som skjer i hvordan teksthendelser blir praktisert. Sagt med andre ord blir tekstpraksis de aktivitetene mennesker gjør med litterasitet (Blikstad-Balas, 2016, s.46).

Teksthendelse er de ulike situasjonene man møter i løpet av en hverdag der skrift er en del av en hendelse. Dette gjelder også skrift som foregår muntlig, samtale om en tekst, muntlige referanser til tekst og tekster som leses høyt. Uansett hvilke teksthendelser vi deltar i bidrar det til den kompetansen vi utvikler innenfor litterasitet.

En annet viktig moment som Blikstad-Balas (2016, s.81) peker på, er den forskningen som er gjort rundt samtaler i skolen. Ifølge Blikstad-Balas snakker læreren to-tredjedeler av tiden, og stiller spørsmål som allerede har et fasitsvar, det vil si lukkede spørsmål. Dette er funn som er gjort i alle fag i skolen. Hun understreker at for å få til god litterasitet må man «sette tekster i bevegelse» (Blikstad-Balas, 2016, s.109). Det er viktig å ikke ha fasitsvar på spørsmål man stiller. Dette er også helt i samsvar med den estetiske tilnærmingen i sanselig didaktisk design. Åpne spørsmål setter i gang elevenes egne læringsprosesser. Blikstad – Balas viser til eksempler der lærere får elevene til å tenke og komme med egne innspill, tanker rundt en tekst som lærer følger opp, slik at det blir en åpen samtale mellom elevene og lærer. For at man skal klare sette tekster i bevegelse må man snakke om dem. Vi må klare å snakke om språket i tekstene, sammenligne tekstene og sette tekster i sammenheng med andre tekster. Da vil man klare å snakke om fagenes litterasitet (Blikstad-Balas, 2016, s.109).

2.4 Oppsummering:

Deweys pragmatiske kunnskapssyn, sanselig didaktisk design og litterasitet inneholder flere paralleller. Alle tre teorier legger stor vekt på at det er hele mennesket som skal erfare og danne seg nye forståelser og nye erfaringer. Ingen av de tre teoriene skiller mellom hode og kropp, og alle tre vektlegger at elevene skal bli beveget, bevegtes, og at sansene, følelsene er sentrale i prosessen. De har også til felles den oppfatning av at for å oppnå læring må det foregå gjennom undersøkende prosesser. Elevene skal undersøke tema/materialer, og gjennom dette arbeidet møte motstand/problemer som de må løse, og som igjen vil gi elevene en ny forståelse og en ny mening. Den åpne dialogen er gitt stor betydning i prosessen med kunnskapsdanning i pragmatismen, sanselig didaktisk design og tidlig litterasitet. Den åpne samtalen bidrar til at eleven utforsker, reflekterer, kommer med egne ideer og innspill. De åpne prosessene er det elevene lærer av, i disse prosessene danner de seg erfaringer og de skaper nye forståelser.

Dette har til sammen vært både et utgangspunkt for, og et helt nødvendig verktøy i arbeidet med denne oppgaven for å kunne finne svar på mine spørsmål. Pragmatismens kunnskapssyn, teori om sanselig didaktisk design og litterasitet har gitt med den grunnpilaren, den teoretiske

forankringen, som har vært nødvendig for å kunne gjennomføre denne studien. Når jeg nå trer inn i det praktiske forskningsarbeidet er pragmatismen, teori om sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet det arbeidet mitt er forankret i.

3. Bokstavenes forunderlige verden- innhold og tankegang

I min studie har jeg hatt til hensikt å undersøke og utforske hvordan jeg som lærer kan ha en estetisk tilnærming til undervisningen og vektlegge et helhetlig syn på læringsprosessen i forhold til bokstavinnlæring på første trinn. Gjennom å bli kjent med sanselig didaktisk design og artografens trippelperspektiv fant jeg teori og et metodegrunnlag som er i overensstemmelse med hvordan jeg ønsker å formidle kunnskap og læring. Jeg har utviklet et sanselig didaktisk design som bygger på dette grunnlaget. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har brukt teori om sanselig didaktisk design i utviklingen av min praksis. Hvordan artografens trippelperspektiv har påvirket planleggingen og gjennomføring vil bli behandlet i kapittel 4.

I sanselig didaktisk design gir de syv ressursene gode og konkrete føringer for hva som er vesentlig å ha bevissthet om i forhold til læringsprosesser.

Overgripende estetisk tilnærming opplevelse, formskapende aktiviteter og sanselighet	Kroppslig læring	Multimodale Performative ressurser	Elevmedvirkning Ulike ideer blir hørt og verdsatt	Undersøkende og dialogbasert læring	Kunstpedagogisk virksomhet Deltagende kunstmøter	Vektlegging av dramaturgi Skape stemning variasjon og rytme i timen
---	------------------	------------------------------------	--	-------------------------------------	---	---

Tabell 2 De syv ressursene i sanselig didaktisk design

De syv ressursene har vært et godt verktøy for meg i arbeidet med både i planlegging og gjennomføring. Det har gitt økt bevissthet om de ulike komponentene som i et sammenvevd hele utgjør læringsprosesser der kunnskap og mening skapes. Jeg ønsket å utvikle fire verksteder der elevene skulle få møte ulike miljøer, opplevelser, oppgaver og kommunikasjon. Jeg ville ha verksteder der elevene kunne medvirke, handle og skape, både individuelt og i samspill med hverandre.

I planleggingen av verkstedene har det vært noen hensyn og nødvendige føringer som lå i den praktiske skolehverdagen. Verkstedene er planlagt ut fra skoleverkets læreplanmål og trinnets ukeplan. For å passe inn i undervisning og progresjon for den aktuelle elevgruppen ba lærerne på 1.trinn om at jeg skulle ta for meg bokstavene B, T, P og N i denne rekkefølgen. Videre får antall elever i gruppa innflytelse og betydning for opplegg og aktiviteter. Dette måtte jeg selvsagt klarlegge. Hva slags kvaliteter og muligheter det fysiske rommet der aktiviteter skal forgå har, gir også konsekvenser for valg. Romkapasitet er ofte en utfordring på skoler. Mellom hvert verksted måtte jeg rydde ned det tildelte rommet, slik at det kunne brukes videre i den daglige driften av skolen. Dette var momenter jeg måtte forholde meg til og ta med inn i designen, da spesielt i planleggingen. Alle disse føringene spilte inn på mine valg som både kunster, forsker og lærer,

og bringes med videre inn i arbeidet, når jeg senere skal se på hvordan artografens trippelperspektiv kan anvendes i planleggingen og gjennomføringen av «Bokstavenes forunderlige verden». Dette kapittelet handler om innholdet og tankegang i verkstedene og vil bidra til en større forståelse for min studie.

Det aller første steget i planleggingen av de fire sanselige didaktiske verkstedene var å ramme inn verkstedene. Jeg laget en ramme som innebar at vi skulle dra til et magisk land hvor det bor dverger, elevene skulle få møte en ny dverg i hvert verksted. Dvergene skulle ha navn som begynte på den bokstaven elevene skulle lære. Den første de møtte var Babelius, deretter Tabelius, Pinto og til slutt Ninto. Dvergene måtte ha et hus med dør slik at det lå en spenning og overraskelse knyttet til hvem som bodde der. I hvert verksted skulle det blir fortalt et eventyr, og hvert eventyr skulle ha illustrasjoner slik at jeg kunne vise at bokstaven vi hadde om bodde inni de ulike hovedrollene i eventyrene (se figur 1).



Figur 1 Bokstaven B og b bor i Bjørnemor og Vesle Bjørn fra eventyret i det første verksted. Bokstaven T og t bor i Store Troll og Lille Troll fra eventyret i det andre verksted.

Jeg designet verkstedene slik at de hadde en mal der det var faste elementer som ble gjentakende i hvert verksted. Hvert verksted hadde disse momentene som gjentakende rammer:

- 1- **Inngang til klasserommet** – sang og bevegelse, vi reiser fra et sted til et annet magisk land gjennom å synge en magisk sang og bevege på oss fra et rom til et annet. I klasserommet var det nye elementer å oppdage hver gang, samtale med utgangspunkt i hva elevene så og deres tanker og inntrykk

- 2- **Presentasjon av dvergen** - innspill og reaksjoner fra elevene rundt hva de så i huset, navnene på dvergene.
- 3- **Eventyr** - fortelles muntlig, nytt eventyr i hvert verksted, dukketeater, elevene skal være deltagere i eventyret gjennom samtale og gjennom å bli med på ulike rim og regler
- 4- **Presentasjon av bokstaven** – jeg skriver inn bokstavene i illustrasjonene, samtale med elevene der de beskriver bokstavens utseende, utgangspunkt i deres innspill
- 5- **Aktivitet med bokstavens utseende og lyd**, vi øver oss på hvordan den skrives og sies – vi former bokstaver i luften, på hverandre rygger, med kroppen, i leire, med knapper, vi sier bokstavlyden, vi plasserer bokstaven i bokstavhuset (dverghuset),
- 6- **Aktivitet der vi skaper med ulike materiale** – Utgangspunkt i eventyrene. Elevene får brev fra hovedrollene i eventyret, de ber om å få noe de kan stille ut til en fest, for eksempel en bjørn laget av leire, en tegning av troll, en spikka dverg
- 7- **Tekstskaping** – Elevene skriver om det de har skapt, hva deres figur kan, hva den liker, hva den er god i. Samtale først der vi deler våre ideer.
- 8- **Språkleker som avrunder** – fast rimesang som avrunder timen der vi finner ord med den aktuelle bokstaven i seg, der vi klapper stavelser og finner rimord.

I denne planleggingen var jeg bevisst den dramaturgiske oppbyggingen av timen. Presentasjon av dvergene var en del av anslaget til timen som skulle gi elevene en antydning til hvor vi skulle hen. Målet var at elevene skulle bli *hooked*, og at de skulle se at det var noe interessant for dem i denne timen, noe som det var verdt å bli med på (Østern et al, 2019b, s. 73). Jeg hadde også mange andre ting i klasserommet for å koble elevene på og gjøre dem nysgjerrige. Vi hadde for eksempel en skattekiste som vi måtte vente til neste verksted med å åpne. Brev som lå inni huset. Og de materialene vi skulle arbeide med lå skjult under stoff. Det var viktig i planleggingen å legge opp til verksteder der oppbyggingen av timen ble variert, der jeg hadde spillerom til både elevenes innspill, men også til å kjenne på når det var den rette timingen for en ny aktivitet (Østern et al., 2019b, s. 70). Fra å sitte sammen på gulvet i samtale inntreer en ny rytme når elevene får oppleve en fremførelse av et eventyr. I eventyret blir de kjent med ulike hovedpersoner som skal følge oss videre i timen. De er fortsatt medskapere og deltagere gjennom blant annet lytting, herming og samtale om momenter i eventyret. Deretter følger en ny rytme med bevegelse i rommet. Elevene jobbet med varierte og aktive aktiviteter innenfor bokstavens tema. Hvert verksted fikk nye eventyr, nye materialer, nye aktiviteter (se tabell nr 3 og vedlegg nr 1 og 2).

Hvert verksted hadde de samme målene, men dreide seg rundt ulike bokstaver. Målet for hvert verksted var blant annet at elevene skulle utvikle sin fremvoksende litterasitet. De skulle få kjennskap til bokstaven og fonologisk bevissthet til lyden. Det vil si bokstavens utseende, dens plassering (loft, stue, kjeller), riming og rytmen med mange ulike ord. Elevene skulle øve seg i sitt muntlige språk ved å uttrykke sine meninger, forklare sine inntrykk, sette ord på det de opplevde og gjøre språklige erfaringer gjennom ulike møter med språk i ulike kontekster. Elevene skulle også få skape og få kjennskap til ulike materialer, hvordan materialene oppførte seg og erfare hva som kjennetegnet materialene. Elevene skulle skape sine egne uttrykk i de ulike materialene.

Mens jeg arbeidet med planleggingen lagde jeg meg et planleggingsdokument der jeg skrev ned hva som skulle skje og hvordan (se vedlegg nr 2), men etter hvert i arbeidet innså jeg raskt at jeg måtte sette det mer i system, slik at jeg ville ivareta de syv ressursene i sanselig didaktisk design.

Sanselig didaktisk design 1: Bokstaven B

Overgripende estetisk tilnærming opplevelse, formskapende aktiviteter og sanselighet	Kroppslig læring	Multimodale Performative ressurser	Elevmedvirkning Ulike ideer blir hørt og verdsatt	Undersøkende og dialogbasert læring	Kunstpædagogisk virksomhet Deltagende kunstmøter	Vektlegging av dramaturgi Skape stemning variasjon og rytme i timen
Klasserommet har blitt til en ny verden: bokstavens forunderlige verden Dvergen <u>Babelius</u> Eventyr Vi skaper former med ulikt materiale, tråd, leire, lego, store perler, knapper Vi går som bjørner rundt i rommet Sanselighet: sang, fuglekvister, <u>bromming</u> , ta og føle på ulikt materiale, bevegelse i rommet Lytte Snakke	At elevene får benytte kroppen i de ulike aktivitetene og lekene De får oppleve eventyr, de er bjørner, de bruker hender når de skaper, De får ta på, de får forme i ulikt materiale og med sine egne kroppere	Variere hvilke sanser som er fokus-lytting- vi lytter på eventyr, vi lytter til hverandre, vi lytter i ord, vi lytter til hverandres kroppere når vi beveger oss, vi synger, stemmen blir brukt på ulike måter, følelse av ulik materialer i hendene, Vi er i bevegelse på ulike måter, vi går, vi lager bevegelser når vi skriver bokstaver vi mimer i gjettesangen	-Elevene skaper sin egen bjørn med de egenskaper deres bjørn skal ha -Undersøker hvordan vi skal gå -Kommer med egne forslag til ord	-Når de jobber med de ulike materialene -Når vi lytter og finner ord med B -Når de skal finne på og skrive om sin egen bjørn - Når vi leker - Når de forteller hva de ser - Elevene har hele tiden spillerom til å dele sine tanker om det de ser, opplever - I samtale under eventyret Jeg ønsker å hele tiden spille på det elevene kommer med	Elevene får møte fortelleren, eventyret blir fortalt, ikke lest Estetisk i klasserommet Estetiske illustrasjoner Estetiske virkemidler som huset, sang, materialet, lek	Klasserommet er blitt forandret. Må <u>føks</u> gå gjennom stoff for å komme inn, fuglekvister, Variere om det er aktiviteter der elevene skal lytte, bruke kroppene, være i bevegelse, bruke hendene, bruke stemmene på ulike måter Overraskende momenter, dverg i huset, Dvergen hvisker og avbryter aktiviteter, vi finner brev, « <u>Skattekiste</u> » som peker til neste verksted

Tabell 3 Skjema som ble benyttet i forkant av hvert verksted

Dette skjemaet benyttet jeg for hvert verksted. På denne måten lagde jeg meg en god oversikt, der jeg kunne oppdage hvilke ressurser jeg for eksempel manglet. Det ga meg også et redskap til å planlegge innholdet i verkstedene ved at jeg ble mer bevisst på de ulike ressursene i sanselig didaktisk design og hva slags aktiviteter som kunne bidra til en fullverdig design.

Jeg ville også ivareta et performativt læringssyn i tillegg til sanselig didaktisk design, hvilket jeg kommer nærmere inn på i kapittel nr. 3.2 Bokstavenes forunderlige verden i en performativ kontekst. Men gjennom å arbeide med utgangspunkt i teori om sanselig didaktisk design var momentene i et performativt læringssyn også ivaretatt. Det kommer blant annet frem i måten elevene er medskaper i verkstedene, da de utforsker bokstavene og materialene med sine sanser. Verkstedene åpnet også opp for åpne dialoger og åpne spørsmål mellom lærer og elevene.

3.1 Performativ forskning - metodologi

Ifølge Tone Pernille Østern (2017) er det å forske med kunsten et ungt område som de siste tiårene har vært gjennom en enorm utvikling. På engelsk har det å forske med kunsten mange navn; art-based research, practice-led research, art as research, artography og performative research. I tittelen på artikkelen velger Østern (2017) å lage et paraplybegrep for alle disse som hun kaller *Å forske med kunsten*. For å undersøke min problemstilling har jeg valgt ta utgangspunkt i artografi som en performativ forskningskontekst. I dette kapittelet presenterer jeg performativ forskning og hvordan jeg benytter et performativt forskningsblikk i min studie.

I sitt «Manifesto for performative research» (2006) skriver Brad Haseman at kvalitative og kvantitative forskningsmetoder ikke er tilstrekkelige til å møte praktiserende forskere, spesielt innenfor kunst, media og designs (Haseman, 2006, s. 1). Han viser til at det er vanskelig når man forsker på praksis, å bearbeide dette i kvalitative og kvantitative skjemaer og koder, og henviser derfor til en tredje metode: performativ forskning (Haseman, 2006, s. 1-6). Samtidig understreker Haseman at det vil være dumt å skille kvalitativ forskning og performativ forskning, da de deler mange like hovedretninger (Haseman, 2006, s. 7). Derfor poengterer Haseman at det ikke er overraskende å finne praksisledete forskere som omarbeider etablerte metoder fra den kvalitative forskningstradisjonen. De performative forskerne bøyer og utvider tradisjoner innenfor kjente metoder og skaper nye måter å se på, nye tolkningsmetoder og representasjon av kunnskap. Performative forskere finner sine egne metoder for å undersøke fenomener i, og gjennom, praksis (Haseman, 2006, s. 8). Gjennom praksis ønsker jeg å undersøke hvordan mening (fenomenet) skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og tidlig litterasitet.

Venke Aure skriver i artikkelen *Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis* (2013) at det performative idealets praksis er å skape et kunstverk som åpner for blant annet ulike tolkninger, ulike omgivelser og deltagelse. Videre skriver hun at ved en slik forståelse

viser det til en epistemologisk forankret kunstdidaktikk. Hun argumenterer videre for at et slikt syn åpner for den flertydige, mangfoldige, relasjonelle, performative og kontekstorienterte kunstdidaktikk. Potensialet som ligger i en relasjonell og performativ orientert kunstdidaktikk, er at man legger til rette for at det stoffet man arbeider med kan presenteres mer «flersidig, dynamisk og spenningsfylt» (Aure, 2013, s. 15). Ved dynamikk og åpenhet viser hun også til at dette kan hjelpe til med å ivareta deltagerens interaksjon med kunsten. Videre trekker hun likheter mellom åpne samtidskunstverk, der deltakerens bearbeidelse og betraktninger gjør verket fullendt. Med dette utgangspunktet får kunsten et «mer prosessorientert preg for deltagelse, der formidling inngår med kunstfaglig og pedagogisk kompetanse, og aktørens medskapende rolle vektlegges» (Aure, 2013, s. 15). Den prosessorienterte deltagelse som Aure beskriver inneholder paralleller til elevenes medskapelse i verkstedene. Elevene var deltagere i blant annet eventyrene, og ble invitert med inn ved at de deltok i aktiviteter som gjentakende regler. Etter eventyrene var elevene aktive og gikk rundt i rommet slik de mente bjørner beveget seg. Til slutt fikk elevene arbeide med sine meninger og tegnet, brukte leire og skrev om figurene inspirert av eventyrene. Elevene var deltagende i prosessen fra vi gikk inn i døra og til vi var ferdige, og jeg som lærer hadde et overordnet blikk.

Tone Pernille Østern og Thomas Dahl (2019) skriver at ved å jobbe performativ kreves det hele tiden en bevissthet om at forskeren/underviseren tillater varierte formskapende aktiviteter i ulike formspråk, og at læring forstås som en skapende prosess. De fire sanselige verkstedene ble skapt sammen med elevene. Performativt ble det arbeidet med ulike formspråk som skriving av bokstaver i luften, på ryggen, i leire, på gulvet, de fant ord, de mimet, tegnet, spikket og gjennom dette ble det satt i gang prosesser. T.P. Østern, T.P og S. Dahl, (2019, s.31) løfter frem begrepet intra-aksjon som de har hentet fra Barad (2007). Ved å referere til Barad forklarer de begrepet intra-aksjon med at enheter i utgangspunktet aldri har eksistert fra hverandre. De er allerede vevd sammen. Her trekker de linjer til kropp og sinn som alltid har eksistert sammen. Kun analytisk kan man se disse adskilt. De har alltid hørt sammen, de er avhengig av hverandre, og er vevd sammen. I sin tekst viser de til hvordan denne dikotomien blir forstått i deres forskningsprosjekt og viser til det tverrfaglige (Østern, T.P og Dahl, 2019, s.31), når flere fag blir integrert i undervisningen. I min forskning er dette også meget relevant. Litterasitet er sammenvevd i vår hverdag. Vi benytter språk, muntlig og skriftlig, vi lytter, vi uttaler, og dette gjør vi hele tiden. Språket vårt kan ikke adskilles fra noe. I min oppgave er sanselig didaktisk design og litterasitet tett vevd sammen og påvirker hverandre. De har alltid hørt sammen, de utviklet seg sammen og har ikke eksistert uavhengig av hverandre. Barad henter denne forståelsen fra kvantefysikken.

Her poengteres det at man ikke betrakter et fenomen uavhengig av et annet, og viser til hvordan lys både er partikkel og en bølge, de er ved sammen (Østern, T.P og Dahl S, 2019, s. 32).

Et annet begrep T.P Østern og S. Dahl (2019, s. 32) trekker inn under performativ forskning er *assemblage* som de har hentet fra Gilles Deleuze og Felix Guattari (1980). Begrepet *assemblage* beskriver de som en montasje. En montasje, et lappeteppesom er bevegelig, det er en helhet som virker dynamisk. Alle delene i montasjen virker inn på helheten. Montasjen inneholder mulige relasjoner og tomrom mellom de ulike delene som åpner for at man selv kan fylle det med egne tolkninger, assosiasjoner og relasjoner. I en slik montasje er det alltid mulig å skape nye relasjoner og forbindelser (Østern, T.P. og Dahl, S, 2019, s.32). Med en slik tankegang flytter man seg fra en representasjon av kunnskap mot det å handle om hendelser/events (Østern, T.P og Dahl, S. 2019, s.32). I min studie er denne montasjen mine sanselige verksteder. Jeg har valgt å kalle tomrommene for åpne dører da det er akkurat det jeg ønsker å gjøre gjennom mine sanselige verksteder. Jeg ønsker å åpne dører ut i rommet, ut i et landskap, ut i en åpen verden der elevene kan fylle rommene gjennom å oppdage, gjennom opplevelser, handlinger, erfaringer og refleksjoner. Jeg henter inspirasjon fra Østern og Dahls *tomrom*, men synes at begrepet *å åpne dører* understreker tydeligere de mulighetene som ligger ved en slik tanke om montasje. I mine verksteder passer begrepet bedre ved at det finnes åpne rom, åpne landskap, en åpen verden som elevene kan skape og fylle det med det som gir de en verdifull mening. Ved å bruke begrepet *en åpen dør*, peker jeg på den måten elevene selv kan oppdage alle de mulighetene og relasjonene som finnes, og deretter skape ny verden som ligger foran dem og som gir dem mening. Jeg har formet en montasje, et lappeteppesom elevene opplever og deltar i hendelsene. De blir deltakere og skapere, og gjennom dette kan de åpne nye dører og danne relasjoner ut fra sine egne forutsetninger. De sanselige verkstedene er en montasje som hele tiden er i bevegelse, slik at elevene gjennom denne bevegelsen alltid kan åpne ulike dører og fylle de rommene med egne erfaringer, refleksjoner og relasjoner.

Performativ forskning dreier seg om å beskrive hvordan verden blir til, ikke hvordan den er (Østern, T.P & Dahl, S. 2019, s.30). Jeg skal beskrive hvordan mening skapes/blir til i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet.

3.2 Bokstavenes forunderlige verden i en performativ kontekst

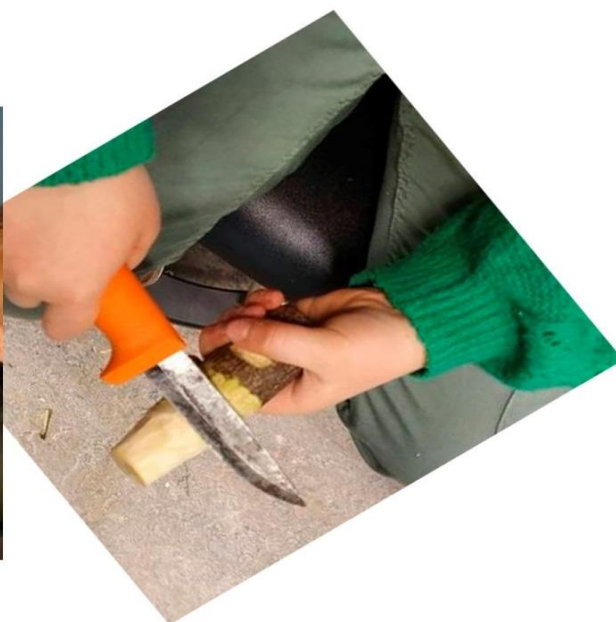
Performativ forskning, artografi og sanselig didaktisk design er alle tre orientert rundt undersøkende prosesser der ny kunnskap tilegnes. Prosessene skal være dynamiske, meningsskapende, reflekterte. Det skal være skapende prosesser hvor man er opptatt av selve prosessen fram til kunnskap og ikke et skapt produkt. Det performative og det artografiske henger også sammen fordi artografens perspektiv som kunstner i seg selv er performativ. Dette vises iblant annet kunstnerperspektivet i planlegging og design av klasserommet. Vi var i et magisk land med hviskende dverger, fortellerkunsten var sentral, med dukketeater, og vi var i rolle når vi beveget oss som bjørner og undersøkte lyden B sammen. Kunstnerperspektivet var derfor performativt når klasserommet ble designet til et magisk sted. Jeg undersøker fenomener i de sanselige didaktiske verkstedene jeg skapte med det artografiske trippelperspektivet og hva som oppsto i gjennomførelsen.

Både performativ forskning, artografi og sanselig didaktisk design vektlegger undersøkelse som kunnskapsdannende praksis. Når man arbeider performativt i undervisning, legger man opp til at elevene arbeider med stoffet gjennom undersøkende oppgaver og møter ulike problemstillinger. I den sanselige didaktiske design fikk elevene i oppgave å lage sin egen bjørn i leire, og deretter beskrive hvilke egenskaper akkurat deres bjørn hadde. Her fikk de en klump leire som de skulle omforme til en bjørn. Elevene ble anbefalt å forme bjørnen ut fra hele klumpen og ikke dele den opp i biter. Det ble for mange en utfordring å lage bjørnen av hele klumpen. De oppdaget at leiren ble tørr og vanskelig å arbeide med. Noen syntes ikke det de laget lignet en bjørn, og andre hadde problemer med å skrive ordene de ønsket. Elevene fikk undersøke og teste ut ulike måter å lage en bjørn i leire på, lytte til ordene for å prøve å finne de ulike løsningene. De jobbet også i en skapende prosess med figur, tekst og egenskaper til figuren, de måtte lete etter ord som beskrev deres bjørn. Noen bjørner ble veldig gode til å trampe, noen danset på halloween, og andre var suverene til å spise blåbær. Elevene fikk gå gjennom ulike prosesser ved å undersøke for eksempel materialet, de endret, testet ut ulike design og former. I et annet verksted fikk alle elevene utdelt hvert sitt emne, og hver sin spikkekni. Her måtte det noen klare retningslinjer inn fra lærer rundt sikkerheten og spikkeregler, og et lite kurs i hvordan man spikker. I arbeidet fikk de selv gjøre erfaringer, og mange møtte motstand. Flere hadde aldri spikket før. I prosessen med å ta av barken på emnet, møtte mange sin første utfordring. Mens de satt og undersøkte og prøvde, fant de etter hvert ut hvordan de måtte holde kniven mot emnet slik at knivbladet ville ta tak i barken. I denne utfordringen søkte elevene etter mye hjelp hos lærer. Men med kun en lærer og tjue elever som spikket ble det mye venting på å få hjelp. Elevene satt også slik at de kunne se

hverandre og søkte med blikket etter hjelp hos andre. De som mestret å få av barken ble automatisk modeller for de som ikke fikk det til. På slutten av timen hadde alle klart å få av barken. Noen hadde også klart å spikke en spiss på enden. I motsetning til andre timer der elevene er i tett kommunikasjon med hverandre under arbeidet med sine undersøkelser, var elevene denne timen stille undersøkende i sin forskning på kunsten å spikke.

Gjennom å arbeide med to så ulike materialer; den myke leiren som lett kunne formes, men ble tørr, mot det harde treverket som krevde en teknikk for å forme, fikk elevene erfaring med, og kunnskap om, ulike materialers egenskaper. De fikk oppleve, kjenne, føle og de møtte motstand i de ulike materialene. Dermed fikk elevene en ny kunnskap om at materialer oppfører seg ulikt, og at de trenger ulike metoder for å skape noe ut fra materialet de holder på med.

I den praktiske delen av studien har et performativt forskningsblikk spilt en vesentlig rolle i arbeidet. Det har vært en prosessorientert deltagelse der elevene har vært medskapere i læringsprosessen. Verkstedene skulle åpne opp for ulike tolkninger og elevene skulle få være i interaksjon med kunsten, relasjonell deltagelse og varierte formskapende aktiviteter. Jeg har undersøkt i og gjennom min praksis ved å designe og gjennomføre fire sanselig verksteder. Verkstedene har vært i et rom som har blitt kunstnerisk omdannet til en skog, der sanser som lukt, lyd og syn har vært viktig. Elevene har vært deltagere på en reise til et magisk land. De kunstneriske innslagene har vært i form av fortellerkunst, design av rommet, relasjonelt samspill i rollelek og de formskapende aktivitetene. De formskapende aktivitetene har vært i ulike og aktiviteter med ulike materialer i verkstedene som blant annet leire, miming, sang og spikking.



Figur 2 Elevene utforsker materialene leire og treverk

3.3 Forskningsarena

Det var mange faktorer som spilte inn, da jeg valgte en arena for forskningen der jeg selv har min daglige yrkesutøvelse. Det var enkelt å ta kontakt med rektor på denne skolen og spørre om det var mulig å gjennomføre min studie på denne skolens førstetrinn. Elevgruppen ville være ukjent for meg da jeg nå jobber på et høyere alderstrinn. Jeg skulle ikke ha med meg noen andre medarbeidere i forskningen, derfor var det ikke nødvendig å vurdere utfordringer og etiske prinsipper som kunne ha oppstått når man velger å forske på kollegaer. Min forskning handler ikke om hvordan skolen organiserer, eller hvordan enkelte lærere underviser eller om deres læringssyn. I min studie skulle jeg forske på min egen praksis der jeg skulle finne hva som oppstår i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og tidlig litterasitet. Mens jeg tar denne utdannelsen er jeg fortsatt i jobb ved skolen, og jeg er heldig da jeg jobber i et meget støttende team. Ved å gjennomføre verkstedene på egen arbeidsplass ble det lettere å finne og tilpasse tidspunkt hvor de fire sanselige verkstedene kunne bli gjennomført. Jeg kunne flytte om på mine undervisningstimer, og trengte ikke å bruke tid på å forflytte meg fra en skole til en annen. En annen viktig grunn var omorganiseringen av klasserommet. Ved at jeg selv var ansatt ved skolen, hadde jeg nøkkel og tilgang slik at jeg kunne organisere og designe klasserommet utenfor skolens åpningstid. Det gjorde det enklere å gjennomføre, da de aller fleste skoler har en utfordring med kapasiteten på klasserom.

Jeg tok først kontakt med rektor og fikk en meget positiv respons. Deretter deltok jeg på teammøte med de som arbeider på 1. trinn. De var også meget positive og samarbeidsvillige, og sammen med første og andre trinn og SFO fikk vi avklart hvilket rom som kunne bli fristilt de aktuelle dagene. Jeg måtte ta ned og rydde rommet tilbake slik det var organisert i utgangspunktet etter hvert verksted.

3.4 Forskningsetiske overveielser og valg av forskningsdeltagere

Jeg har kompetansen til å undervise på hele barnetrinnet 1 til 7, men på grunn av min bakgrunn, interesse og engasjement for de estetiske fagene, problemstillingen og debatten rundt første trinn og seksårsreformen, var valg av forskningsdeltakere på første trinn en selvfølge.

Den 11.09.2019 deltok jeg på foreldremøte for første trinn hvor jeg fortalte om min studie og informerte om hva elevene skulle være med på. Foresatte fikk informasjon om hva jeg skulle innhente av materiale, hvordan jeg ville benytte materialet, og hvordan jeg ville ivareta elevenes rettigheter i forskningen. Jeg forklarte foresatte min hensikt med studiet og informerte at jeg kom

til å ta bilder av elevene, men at jeg ville etterstrebe å ta bilder der ansiktene ikke vistes. Og at det ikke ville bli publisert bilder der elever kan identifiseres. Videre informerte jeg om at jeg kom til å ta lydopptak av verkstedene, og hvordan jeg ville oppbevare lydopptak og bilder. Jeg presiserte at de når som helst i perioden kunne trekke samtykket uten å oppgi grunn, og at de kunne ta kontakt med meg hvis de ønsket eller lurte på noe ved en senere anledning. Jeg ga tydelig beskjed om at selv om de samtykket, var det ikke sikkert at deres barn fikk delta. Jeg hadde bare mulighet til å ta med meg tjue barn, og jeg formidlet at hvis man måtte gjøre en utvelgelse av deltagere, ville det bli gjort med hensyn til hverdagen på hele trinnet for å ivareta organiseringen rundt alle. Jeg hadde utformet et informasjonsskriv til foresatte med et vedlegg der de kunne samtykke om deres barn kunne delta (vedlegg nr 4). Dette ble delt ut til foresatte på møtet. Jeg ba deretter om at hvis de godkjente elevenes deltagelse, kunne de legge det på bordet når de forlot møtet. Trengte de mer betenkingstid eller diskutere hjemme først, var det helt i orden. Mange leverte når de forlot foreldremøtet, men det var også noen som leverte i ettertid. I etterkant kan jeg kritiseres for at jeg oppfordret litt til at foresatte måtte ta stilling til det der og da. Selv om jeg poengterte at det var helt i orden at foresatte brukte lengre tid, kan det tenkes at noen følte på et press. Men min erfaring er at lapper som kommer hjem tar det lang tid å få tilbake. Derfor var det et ønske fra min side at de som samtykket kunne levere det med en gang møtet var ferdig. Jeg ser også i ettertid at noe av informasjonen i skrevet var vanskelig formulert, og ville være vanskelig å forstå om man ikke hadde deltatt på foreldremøtet. Men med de som samtykket på foreldremøtet, og de få som kom i ettertid, hadde jeg flere deltakere enn jeg hadde mulighet til å ha med.

Det at jeg hadde flere deltagere enn jeg hadde mulighet til å bringe med inn i studien, ble en etisk utfordring. Hvem skulle få være med? Hvem skulle få beskjed om at de ikke fikk være med? Her hadde jeg på forhånd sett denne utfordringen, og jeg hadde varslet muntlig på foreldremøtet at hvis mange meldte seg, kunne jeg ikke få plass til alle. Dette sto også skriftlig i informasjonsskrivet. I utvelgelsen gikk jeg i tett samarbeid med kontaktlærerne på trinnet. Vi valgte deltakere slik at det ble et likt antall fra hver kontaktgruppe, men det var naturlig at kontaktlærer som kjente elevene tok den siste avgjørelsen. Her er det mange kritiske momenter. Jeg ønsket å gjøre minst mulig inngripen på trinnet. På et trinn er det ofte mange hensyn man må ta og den oversikten satt kontaktlærerne på. Men det var viktig for meg å være i tett samarbeid slik at jeg unngikk å få et ensidig utvalg. Jeg ønsket et mangfold av ulikheter. Det var også viktig for meg at de elevene som ble valgt ut kunne føle seg trygg i en gruppe de ikke var vant til, samt at de ville føle seg trygg med en voksen de ikke kjente. Hva som ble best for trinnet i sin helhet

og for enkelt elever var en kunnskap kontaktlærerne satt på. Men det hadde vært etisk feil å skyve ansvaret over på kontaktlærerne.

Ved valgt av antallet forskningsdeltagere gikk jeg utfra hvor mange det var plass til i klasserommet. Men det var også viktig for meg å vise at man kan gjennomføre sanselig didaktiske verksteder med så mange barn. Er man alene med en gruppe elever på småtrinnet, er det nå vedtatt en lærernorm som sier at det skal være en lærer på femten barn. I realiteten er ofte en lærer alene med godt over tjue barn og opp mot tretti. Den andre læreren ivaretar ofte barn som trenger litt ekstra oppfølging. Ved å velge tjue deltakere mener jeg at jeg kunne bedre vise at verkstedene er meget gjennomførbare. Hadde jeg valgt ti deltakere, hadde jeg ikke hatt den vekten av praksisnærhet ved min studie.

Når barn er med i forskning, har de krav på en særlig beskyttelse. Et barns behov og interesse må ivaretas på en annen måte enn i forskning med voksne (NESH, 2016, s.14). Barn kan ha vanskeligere for å si ifra ovenfor autoriteter, og kan synes det er vanskelig og ikke gjøre det de ble bedt om (NESH, 2016, s.14). Det aller første jeg gjorde var å søke NSD. Min studie inkluderte deltagelse med barn, samt lydopptak, og man har da plikt til å melde prosjektet inn til NSD. Dette gjorde jeg ved deres nettside, der en prosjektbeskrivelse ble lagt ved, samt mitt informasjonsskriv til foresatte (vedlegg nr 4). Da jeg deltok på foreldremøtet, hadde jeg allerede fått godkjennelse av NSD til å gjennomføre min studie. I informasjonsskrivet og vedlegget om samtykke var det informert om hvordan jeg ville innhente mitt materiale med lydopptak, bilder og mine logger. Informasjon om barnets navn, kjønn, etnisitet eller beskrivelse av elevens utseende vil ikke være av interesse i min studie, men handlinger og hva elevene uttrykte var verdifull informasjon. For å ivareta hensynet til elevene anonymiserte og jeg bruker fiktive navn på alle deltakere jeg skriver om. Jeg har gjennom hele perioden etterstrebet å behandle informasjonen med stor respekt og ydmykhet for å ivareta barnas rettigheter, integritet, frihet og medbestemmelse.

Da jeg møtte elevene første gangen fortalte jeg hvem jeg var, og hvorfor jeg hadde spurt om å få låne noen elever. Jeg forklarte hva de skulle være med på, og sa at de når som helst kunne si at de ikke ønsket å være med og deretter gå tilbake til trinnet.

Min studie ble nøye planlagt ut fra skoleverkets læreplanmål og trinnets ukeplan. De sanselige didaktiske verkstedene ble designet for å gi elevene en positiv opplevelse og meningsfulle læreprosesser i et helhetsperspektiv.

3.5 Materialgenerering

For å innhente og skape forskningsmateriale valgte jeg å benytte bilder, lydopptak, mine planleggingsdokumenter og logger skrevet etter hvert verksted. Jeg har benyttet meg av flere typer materiale med den hensikt å få et bredt og rikt utvalg. Ved et bredt og rikt utvalg kan man sikre seg funn fra ulike perspektiver. Dette kalles for datatriangulering (Postholm, 2010, s. 132). Et rikt materiale bidrar til at man kan se på funn fra ulike perspektiver og det kan fremme en mer undrende holdning og dermed gi større gyldighet i funnene. Når ulike kilder kan understøtte og bekrefte det man har funnet vil det bidra til å styrke en studie (Postholm, 2010, s. 132).

Bokstavenes forunderlige verden – en studie i sanselig didaktisk design som tilnærming til fremvoksende litterasitet på 1. trinn ble gjennomført med en bestemt elevgruppe, i et bestemt klasserom, med gitte bokstaver og ressurser. Som all kvalitativ forskning vil det være umulig å gjenta denne studien og få akkurat de samme resultatene. Dette er heller ikke hensikten og en slik forståelse av overførbarhet tilhører et positivistisk vitenskapssyn. Overførbarhet, eller ekstern validitet som det ofte kalles i kvalitative studier, er her heller et spørsmål om de tolkninger og den forståelsen jeg har utviklet kan gjøre seg gjeldene i andre sammenhenger. Jeg drøfter en slik overførbarhet nærmere i avslutningskapittelet.

3.5.1 Oversikt over datamaterialet

Bilder 236	Jeg har 236 bilder fra verkstedene. I det første verkstedet hjalp en ledig assistent meg med fotograferingen. Kontaktlærerne på første trinn var innom i andre verksteder og tok 25 bilder som jeg fikk i etterkant.
Lydopptak av de fire verksteder	I hvert verksted ble det lagt en iPod nær vår samlingsplass på gulvet, og en iPod på langbordet. Til sammen utgjør det et lydmateriale på 11 timer og 29 minutter.
Planleggingsdokumenter	Planleggingsdokumentene består av 7 sider, der innholdet i verkstedene blir beskrevet, samt noen utfordringer jeg så før gjennomføring som det var viktig for meg å ta stilling til og eventuelt løse.
Planleggingskjema	Planleggingskjema er skrevet inn i Word, og det er laget en tabell med oversikt over de syv ressursene i sanselig didaktisk design. I tabellen har jeg ført inn hva som er de syv ressursene i de sanselige verkstedene. Det en tabell for hvert verksted som utgjør fire sider.
Logger	Loggene bærer preg at jeg skrev dem rett etter hvert verksted med mine umiddelbare refleksjoner, erfaringer og følelser. De er skrevet inn i fire ulike Word dokumenter. Logg B: 4 sider Logg T: 5 sider Logg P: 3 sider Logg N: 4 sider Tilsammen utgjør de 16 sider loggføring.

Tabell 4 Oversikt over studiens empiri

3.6 Artografi som metodologi

If you are interested in an artform that you can regularly attend to, then you can think through that practice - that is what you need to employ the artist within you. (privat mailkorespondanse mellom Rita L. Irwin og jeg 11.02.2019)

Artografi er en metodologi under paraplybegrepet «Å forske med kunsten». Betegnelsen artograf er en kombinasjon av tre identiteter; a står for artist (kunstner), r for researcher (forsker) og t for teacher (lærer) (Irwin, R., Cosson, Pinar, 2004, Letnes, 2017). Artografi blir ofte nevnt i sammenheng med begrepet *living inquiry*, for eksempel «*a/r/tography as a living inquiry*» (Irwin, Leblanc, Yeon Ryu og Belliveau, 2018, sidetal). Det engelske ordet *inquiry* betyr på norsk forespørsel, henvendelse, spørsmål, undersøkelse og granskning, men jeg vil heretter benytte ordet undersøkelse. De tre identitetene en artograf har kan ses som et sammenvevd

trippelperspektiv. Det er tre praksiser: å skape, å forske og å undervise som praktiseres av en og samme person. Sammen skaper de tre identitetene bevegelse og erfaringer. De tre praksisene er med hele veien, i en evig undersøkende tilstand (Letnes, 2017, s 115). Det er kun ved analyse man kan trekke frem en av identitetene og drøfte hvilken rolle de ulike identitetene spilte som ble av betydning (Letnes, 2017, s 116).

Artografi er en form for praksisbasert forskning, hvor det å gjøre, å lære og å vite, ses som sterkt sammenkoblet. I stedet for å oppdage det som allerede eksisterer, omfavner artografi hver bevegelse, hver ny ide, som en ny virkelighet (Irwin, 2018, s. 37). Rita Irwin, Natalie Leblanc, Jee Yeon Ryu og George Belliveau (2018, s.37) skriver at det er en dynamisk kraft som forblir en del av ditt liv og virke. Gjennom å stille spørsmål og benytte et undersøkende blikk i egen praksis blir det artografiske trippelperspektiv en del av din praksis som kunstner, forsker og lærer. Det er denne forpliktelsen til praksis som forvandler artografens ideer til ny praksis som kan anvendes i ulike sammenhenger og kontekster. Artografens anvendelsesmuligheter er således omfattende og mangfoldig, da det kan være relatert til både (1) gjenstander og hendelser, (2) prosesser og produkter, (3) å forske på muligheter og (4) å forske på potensialet i hva som kan oppstå. Som forskningsmetode/metodologi er artografi fokusert på at det som allerede er kjent er i ferd med å respondere til det følte potensialet av hva som kan bli, av hva som kan oppstå (Irwin, 2018, s. 37). Det betyr at ved å betrakte og undersøke noe som allerede er godt kjent med nye øyne, et annet blikk, kan vi oppdage nye kvaliteter og muligheter. Vi kan se potensialet for andre bruksområder eller noe det kan transformeres til. Nye ideer og betraktningmåter kan oppstå. Vi kan gjenskape og skape noe nytt. En undersøkelse med artografens trippelperspektiv handler om å veve sammen ulike identiteter, posisjoner, ståsteder og metodologiske prosesser (Letnes, 2017, s. 115). Daniel T. Barney har i sin doktorgradsavhandling definert de tre identitetene:

En kunstner – bruker kunstnerisk praksis for å forske og presentere forståelser.

En forsker – undersøker ulike retninger gjennom ulike metoder for å finne nye forståelser.

En lærer – forhandler forståelser gjennom relasjonelle dialoger.

Derfor er disse tre identitetene, kunstner, lærer og forsker, relatert til hvordan forståelser blir opplevd, undersøkt, presisert og forvaltet (Barney, 2009 s.17).

Når jeg benytter artografens trippelperspektiv til å utvikle og gjennomføre de fire sanselig didaktisk designene bringer jeg mitt trippelperspektiv med inn i utviklingen av dem og senere i gjennomføring av verkstedene. Mari Ann Letnes (2017 s. 115) skriver at hun bytter på hvilken

identitet hun har i førerretet, men at de tre identitetene er tett vevd sammen. I denne studien benytter jeg begrepet perspektiver fremfor begrepet roller og identiteter. Det å ha fokus på artografens perspektiver åpner opp og viser hvordan man kan se på en komponent med ulike blikk. Det å benytte perspektiver fremfor roller gjør at jeg ikke skiller de tre identitetene som separerte enheter, men holder de tre perspektivene tett sammenvevd.

Peter Gouzauasis et al. (2013, s. 7) skriver at gjennom å bruke en artografisk linse, kan lærerstudenter oppleve en flyt av kunnskap i rommet mellom og innenfor de ulike identitetene og praksisene. Studentene må forplikte seg til å lære i og gjennom tid og rom, med en vekt plassert på kreative strømninger. Denne levende «inquiry» blir pedagogisk når lærerkandidaten stiller spørsmål om sine egne intensjoner og handlinger. Man skal forplikte seg til å etterleve artografens kontinuerlig tilstand av det spørrende, til en måte å være i verden på, til å være personlig engasjert i et tilhørighetsforhold, og til å utfordre det som er tatt for gitt (Gouzouasis, 2013, s. 3). Gouzauasis, et al. (2013, s. 19) skriver i sitt forskningsprosjekt at de fant en del forutsetninger for at en lærerstudent skal kunne utvikle artografiske ferdigheter. Studentene forplikter seg blant annet til å bli artografer gjennom pågående engasjement innen kunst og kunstnerisk pedagogikk, og en forpliktelse til å stole på den kreative prosessen. En artograf lever hele tiden undersøkende, man forsker, man opparbeider seg og erverver kunnskap. Dette tolker og bearbeider man, og så presenterer man den nye kunnskapen på en artistisk/estetisk/kunstnerisk måte. Dette kan igjen føre til at artografen får en ny kunnskap, en ny forståelse, en bredere forståelse av den forskningen man har gjort.

3.7 Artografisk analyse og narrativ analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere hvilke metoder jeg benytter når jeg analyserer og behandler studiens empiriske materiale. Jeg vil først forklare hvordan artografisk analyse er koblet til mitt arbeid og deretter vil jeg redegjøre for hva narrativ analyse er og hvordan jeg benytter det i denne studien.

3.7.1 Artografisk analyse

Metode er den måten forskeren både produserer og analyserer det empiriske materialet. Dette gjøres på den måten som er best tilpasset forskningsspørsmålene eller hensikten til prosjektet (Østern & Letnes, 201, s. 3). Det empiriske materialet i denne studien er produsert med artografens trippelperspektiv. I artografi er det å gjøre, å lære og å vite sterkt sammenkoblet (Irwin, 2018. s.37). Ved å benytte artografens undersøkende blikk kan man oppdage nye

kvaliteter og muligheter. Det er en del av min praksis som kunstner, forsker og lærer og er derfor med når jeg nå skal behandle det empiriske materialet. Daniel T Barneys definisjon av artografens tre identiteter er blant annet at en forskers blikk undersøker ulike retninger innenfor ulike metoder for å finne nye forståelser. Dette er måten et artografisk perspektiv gjør seg gjeldene i analysen. En artograf lever hele tiden undersøkende og er med hele veien i prosjektet der de tre perspektivene blir benyttet kontinuerlig. Artografi er studiens metodologi og er kan derfor ikke legges vekk når man går inn i arbeidet med å behandle studiens empiriske materiale. Artografien er med som analytisk tilnærming.

3.7.2 Narrativ analyse

Begrepet narrativ forstås ofte synonymt med historie eller fortelling (Riessman, 2008, s. 3). Narrativ metode kan spores tilbake til Aristoteles sine undersøkelser av den greske tragedien. Han forsto at fortellinger ofte er moralske historier som skildrer et brudd som er annerledes enn hva man forventer. Han oppdaget at historiene er fortolkende. I stedet for å kopiere verden nøyaktig slik den er så speilet fortellingene verden slik at det åpnet opp for tolkning (Riessman, 2008, s. 4). Narrativ teori har utviklet seg fra å undersøke litterære verk til å omhandle alt der hendelser er bundet sammen til en sammenhengende helhet. Narrativer er blant annet myter, legender, noveller, maleri, samtaler, dagbøker, fotografier for å nevne noe. Med andre ord, narrativer er overalt, men ikke alt er et narrativ (Riessman, 2008, s.4). Fortellingskonseptet bør være en serie med hendelser som er sammenkoblet, der det er utsagn/momenter som binder hendelsene sammen. I tillegg fremstilles gjerne hendelsene slik at den ene er en konsekvens av den andre (Rennstam, Wästerfors, 2018, s. 57). Det er en konsekvens av den andre som viser seg i senere handling, og for betydningene som fortelleren ønsker at lytteren skal ta med seg (Riessman, 2008, s.3). Alle narrative analyser er opptatt av innholdet i historien. Man er opptatt av hva som blir sagt, hva som er skrevet, eller vist visuelt (Riessman, 2008, s.53). I en tematisk analyse er det innholdet, «hva», som fremstår som det absolutte fokuset. I tematisk analyse tolkes data ut i fra temaer, enten basert på teori eller gjennom utforskende koding av datamaterialet. Her er man påvirket av de teorier man har benyttet i forkant. Her er man påvirket av de teorier man har benyttet i forkant. Teoriene om kunnskapsdannelse med utgangspunkt i Dewey, performativt læringssyn og sanselig didaktisk design har ligget som et grunnlag når jeg har søkt etter tema i mitt materiale. Teori om fremvoksende litterasitet har vært hovedteorien jeg har benyttet i min tematiske analyse. Man fokuserer ikke på hvordan narrativet er skrevet i en tematisk analyse, men selve dataene i narrativet er formålet med undersøkelsen (Riessman, 2008, s.54).

I studien anvender jeg en narrativ tilnærming i arbeidet med forskningsspørsmål 1 og 2. Til å bearbeide forskningsspørsmål 1, hvor jeg ser på hvordan artografens trippelperspektiv anvendes i utviklingen av et sanselig didaktisk design, er jeg som forsker på jakt etter hva som skjedde og hvilke konsekvenser de ulike perspektivene spilte inn på de sanselige didaktiske designene. Dette gjelder både i planleggingen og gjennomføringen, i relasjon til de syv ressursene fra sanselig didaktisk design. Narrativene lages her med utgangspunkt i de skriftlige loggene jeg førte i planleggingsfasen og etter gjennomføringen av hvert verksted. For å behandle forskningsspørsmål 2, hvordan elevene uttrykker sin forståelse av litterasitet gjennom arbeidet med de fire sanselige verksteder, vil jeg benytte meg av tematisk narrativ analyse for å finne svar på hvordan elevene uttrykker sin forståelse av litterasitet gjennom arbeidet i de fire sanselige verksteder.

3.8 Forskningsmetodiske overveielser

Det å forske med kunsten er et ungt område og det diskuteres kontinuerlig om hvordan man forsker innenfor dette feltet (Østern & Letnes 2017, s 3). Østern og Letnes har valgt å plassere det «å forske med kunsten et eller annet sted mellom kvalitativ og post-kvalitativ forskning» (Østern & Letnes 2017, s 3). Dette begrunner de med at i post-kvalitativ forskning er det anerkjent at forskningsspørsmålene kan svares i kunsten. De anerkjenner det skriftlige som både verdifullt og nødvendig for artikulasjon på feltet, og at det meste til syvende og sist blir nedskrevet. Men noe kan gå tapt i denne skriftliggjøringen og derfor er det viktig at forskning også kan uttrykkes gjennom andre kunstformer (Østern & Letnes 2017, s 3). Jeg har med bilder i analysene mine for å forklare mine funn tydeligere. Dette har jeg valgt for å prøve å fylle ut noe av det som kan gå tapt ved skriftlige beskrivelser av momenter man sanser. Derfor har jeg valgt å inkludere bilder som understreker mine funn og som kan gjøre det lettere for leseren å få en mer helhetlig forståelse. Når man forsker med kunsten er forskningen ofte rettet mot mening- og mulighetssøkende, fortolkningsarbeid, forståelse og endring (Østern, 2017, s 7). Min problemstilling er å finne hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet.

I et forskningsarbeid der forskeren tar utgangspunkt i egen erfaring eller praksis gjør at forskeren får en tett nærhet i det som skal undersøkes (Østern & Letnes 2017, s 3). I min valgte metodologi, performativ forskning og artografi er det meget viktig for meg som forsker å være bevisst dette. Jeg har designet, gjennomført og innsamlet empiri gjennom min egen praksis med artografens

trippelperspektiv. Denne empirien har jeg deretter undersøkt og tolket. Det er en kritisk og krevende prosess og for å skape troverdighet kreves åpenhet og ærlighet om forskningsprosessene. Gjennomsiktighet er et ord som ofte blir brukt for å illustrere hvor stor åpenhet og klarhet det skal være rundt prosessen for å sikre relabilitet og kvalitet. Jeg har forsøkt å være så åpen som mulig rundt alt fra valg av spørsmål og teori, til valg av arena og informanter. Min detaljerte gjengivelse av de sanselige verkstedene og hvordan disse ble utviklet er også et viktig element som bidrar til gjennomsiktighet. Når forskeren selv er instrumentet det forskes med stilles det også særlige krav til refleksivitet gjennom prosessen. Dette har jeg ivaretatt igjennom min loggføring, der har jeg skrevet fritt om mine erfaringer og vurderinger underveis i prosessen.

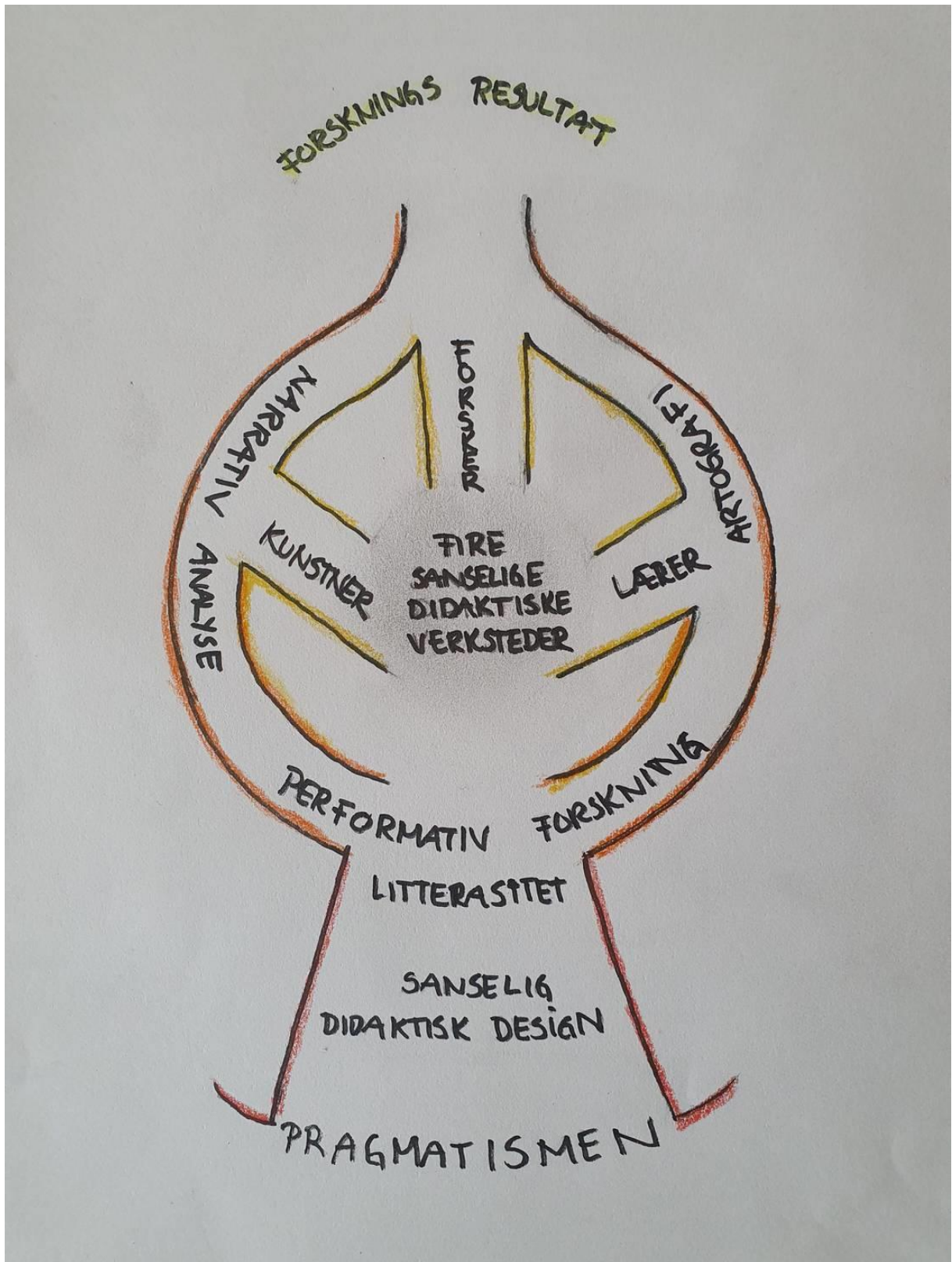
Jeg benytter en abduktiv forskningslogikk der jeg pendler mellom den valgte teorien og empirien. I en meningssøkende prosess vandrer man mellom «eksisterende teori og kunstneriske praksiser, estetiske opplevelser og erfaringer» (Østern, 2017, s 19). I abduktiv forskningslogikk kan man endre og utvikle sine teoretiske perspektiver igjennom hele prosessen. I mine analyser og prosesser har jeg hele tiden pendlet frem og tilbake mellom teorien og empirien. Min forståelse av teorien har utviklet seg samtidig som jeg utvikler forståelser for min empiri og funn.

Mine analyser er et tolkende arbeid der jeg forsøker å forstå studiens empiri, med teoriene som grunnmur. Jeg vil vise hva jeg mener empirien forteller og trekke frem momenter som representerer viktige funn. Jeg er i denne studien ikke bare opptatt av hva elevene sier og uttrykker, men hvordan mening skapes. Derfor har jeg også måtte tolke og finne det er som ligger til grunn for hvordan elevene viser sin forståelse for litterasitet. Jeg som forsker prøver å forstå, fortolke og peke på den meningsskapingen som oppstår i empirien. Når man forsker med kunsten skriver Østern (2017, s. 12) at det innebærer estetiske prosesser som er sansende, opplevende og relasjonelle. Jeg som forsker er meget nær i denne studien. I den forbindelse er det viktig å være klar over at det er mine fortolkninger, valg, forforståelse og teorier som er med hele veien i prosessen. Det er derfor en risiko at noe går tapt, at jeg legger mer vekt på noe enn hva andre ville gjort. Det kan også være risiko for at noe blir feiltolket. Dette er alltid en risiko i kvalitativ analyse (Postholm, 2010). Derfor er også behovet for etisk overveielse gjeldende også i valg av vitenskapelig ståsted og metodologi. Gjennom å vise mitt vitenskapelige ståsted og metodologi gjør jeg kjent hvilket blikk jeg benytter i min fortolkning. Gjennom en refleksiv holdning har jeg hele tiden en bevissthet om å vise fram i hvilken retning jeg ser og begrunne hvorfor. Jeg prøver også å gi fyldige beskrivelser av de sentrale hendelsene og utsagnene slik at hele tolkningsforløpet er gjennomsiktig og tilgjengelig for leseren.

Det er grunnleggende forskningsetikk at forskningsdeltakere, miljø, kontekster og forskere ikke skal komme til skade (Østern, 2017, s. 17). Dette har jeg ivaretatt gjennom en nøye planlegging av forskningens design og hvordan den gjennomføres. Jeg ønsker at forskningen skal bidra med noe positivt. Som lærer har man alltid intensjonen om å ta hensyn til barnets beste. Dette er like viktig for meg når jeg går inn i klasserommet som en forsker. Min forskningsdesign og mine fire sanselige verksteder mener jeg vil være en positiv opplevelse for elevene. De vil oppleve meningsfulle prosesser og være i aktiv deltagelse i sin læringsprosess. For meg framstår forskningsprosessen som en søkende og undersøkende prosess der jeg skal forsøke å gå på stier som ikke er ferdig opptråkket. Jeg håper at min studie kan være et eksempel på hva en estetisk tilnærming til bokstavinnlæring kan bidra med.

3.9 Oversikt over studiens design vitenskapsteoretisk, teori, metodologi og metode

I figur 3 under er det visualisert hvordan jeg har strukturert studien frem mot det som skal gi meg svar på min problemstilling. Jeg har plassert meg i pragmatismen med utgangspunkt i Deweys forståelse av hvordan kunnskap dannes. Dette kunnskapssynet ligger som en grunnpilar. Sanselig didaktisk design teorien bygger videre, utvider og komplementerer Deweys syn på dannelse av kunnskap og gir et teoretisk grunnlag i min studie. For å finne svar på problemstillingen om hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og tidlig litterasitet er det et stødig grunnlag i teori om fremvoksende litterasitet. Pragmatismen, sanselig didaktisk design og litterasitet er illustrert under som bærere, stammen i studien. Deretter brer studien seg ut og omfavner performativ forskning, artografi og narrativ analyse. Disse er illustrert i åpen sirkel. Det skal illustrere hvordan metodologi og metode omfavner de fire sanselige verkstedene sammen med artorafens trippelperspektiv. De er illustrert i en sirkel som åpner opp for strømninger, ulike perspektiver og bevegelse. Dette leder meg på veien når jeg undersøker og finner svar på mine forskningsspørsmål og problemstilling.



Figur 3 Oversikt over studiens vitenskapsteoretiske, teori, metodologi og metode

4 Artografens trippelperspektiv i utviklingen av de fire verksteder

Det første forskningsspørsmålet mitt er: Hvordan kan artografens trippelperspektiv anvendes i utviklingen og gjennomføringen av det sanselig didaktiske – Bokstavens forunderlige verden, For å undersøke dette har jeg valgt å se på hvordan jeg benyttet meg av artografens ulike perspektiver i planleggingen og gjennomføringen av de fire sanselige didaktiske verkstedene.

Forskningsspørsmålet er todelt, da det gjelder både planleggingen og gjennomføringen. Jeg har derfor valgt først å se på planleggingen og deretter selve gjennomføringen med elevene.

Jeg har gjort et utvalg fra mine logger og bilder og skapt narrativer der jeg beskriver hvordan de ulike perspektivene var i førersetet, først i planleggingen og deretter i gjennomføringen. Til slutt vil jeg samle funnene i de tre praksisene: å skape, å forske, å undervise. Her vil jeg vise hvordan jeg vekslet mellom de tre perspektivene og hvordan de påvirket hverandre. Jeg vil drøfte de ulike perspektivenes nødvendighet og hvordan de ulike perspektivene sammen skapte noe nytt ved å gi hverandre bevegelser og viste hverandre verdifulle potensialer i sanselig didaktisk design. Jeg avslutter kapittelet med å oppsummere mine erfaringer ved å benytte artografens trippelperspektiv i utviklingen og gjennomføringen av sanselig didaktisk design.

I utviklingen og gjennomføringen av sanselig didaktisk design med artografens trippelperspektiv lå bevisstheten om de syv ressursene som grunnlag i planleggingen og gjennomføringen.

Overgripende estetisk tilnærming opplevelse, formskapende aktiviteter og sanselighet	Kroppslig læring	Multimodale Performative ressurser	Elevmedvirkning Ulike ideer blir hørt og verdsatt	Undersøkende og dialogbasert læring	Kunstpedagogisk virksomhet Deltagende kunstmøter	Vektlegging av dramaturgi Skape stemning variasjon og rytme i timen
---	------------------	------------------------------------	--	-------------------------------------	---	--

(Figur 1)

I tillegg hadde jeg rammene som jeg måtte ta hensyn til i planleggingen som antall elever, bokstavene B, T, P og rommet jeg hadde fått tildelt. Disse rammene spilte inn på mine valg i de tre perspektivene spesielt i planleggingen, men også i gjennomføringen i den form av hensyn til design av rommet, aktivitetene må tilpasses antall barn og at man må respondere, se, lytte møte og ivareta alle elevene man har i rommet. Rammene er tilstede og er en del av innholdet når jeg har sett på hvordan artografens trippelperspektiv kan anvendes i planleggingen og gjennomføringen av Bokstavens forunderlige verden selv om disse rammebetingelsen ikke er objekt for analysen.

4.1 Planlegging av den sanselige didaktiske designen «Bokstavenes forunderlige verden» i lys av artografens trippelperspektiv

Gjennom narrativer, hentet ut av mine logger og bilder, vil jeg her presentere funn i analysen fra når de ulike perspektivene var fremtredende i verkstedenes forløp og hvordan de virket inn på studiens sanselig verksteder.

I analysen av planleggingsfasen har jeg gjort et utvalg fra logger jeg skrev i denne fasen. Når jeg har undersøkt hvilke følger det artografiske trippelperspektivet hadde for mine verksteder blir dette først synlig gjennom den erfaringen jeg gjorde meg når jeg gjennomførte verkstedene. Det var først da jeg kunne se hvordan ulike valg og komponenter hadde påvirket prosessene i verkstedene. Jeg vil også se på hvilke av de syv ressursene fra sanselig didaktisk design som blir tydelig gjennom denne analysen. Hver analyse åpnes med et narrativ laget ut fra planleggingsdokumentene. Jeg begynner med kunstnerperspektivet, deretter forskerperspektivet og til slutt lærerperspektivet. Dette vil gi noen svar på hvordan artografens trippelperspektiv kan anvendes i planleggingen av et sanselig didaktisk design.

Forskningsspørsmål 1. Hvordan kan artografens trippelperspektiv anvendes i utviklingen og gjennomføringen av det sanselige didaktiske designet -Bokstavenes forunderlige verden?

Kunstnerperspektivet

Jeg står i døråpningen og kikker på rommet jeg har fått tildelt. Jeg ser meg rundt og lar tankene fly. Jeg tenker på elevenes sanser, syn, hørsel og lukt. Når de kommer inn i rommet vil jeg at de skal oppleve en ny verden. Hvordan skal jeg gjøre det? Jeg må i hvert fall skjule alle skapene, og reolene og vinduene må bli dekket for. Jeg tar noen skritt inn i rommet, går litt rundt og stiller meg i motsatt hjørne av døra. Jeg ønsker så gjerne at elevene skal oppleve noe som markerer at her er det noe nytt, at det er noe ukjent, noe magisk på den andre siden av døra. Jeg vil henge opp stoff som elevene må gå gjennom, de må lukke øynene og kjenne stoffet i ansiktet og rote seg litt igjennom for å komme inn i rommet. Jeg tar noen nye skritt rundt i rommet og oppdager kroken der dverghuset kan stå. Her kan jeg lage et krypinn, et nytt sted. Stoffet med skogen kan jeg henge opp på veggen slik at den går fra den ene veggen og godt over i den andre. Det er jo tross alt et tre meter langt stoff. Men jeg må få tak i en skillevegg, slik at jeg kan få markert hjørnet mer. Den kan jeg sette ut fra veggen der stoffet starter. Jeg undrer meg litt over alle disse lyttekrokbenkene, og lander på at de er bare i veien og må ut. For det første tar de for stor plass,

*og vi er på en reise sammen, vi skal være i en skog, da må vi sitte på gulvet. Det er ikke benker langt inni en skog. Fuglekvitter hadde vært fint å få til. Det blir ingen ordentlig skog uten fuglekvitter. Det kan jeg kjøre over smartboarden som er her i rommet. Kanskje jeg kan finne et bilde av noen trær, et skogholt som kan være med å løfte frem stemningen med lyd og bilde. Mens jeg står i rommet, kjenner jeg at det ikke er nok. Lukten, jeg må også ha med lukten. Jeg går en tur i skogen på søndag og tar med meg noen småtrær. Det siste jeg kikker på er alle pultene. De står spredt rundt i rommet. Disse må jeg samle til et langbord. De kan ikke stå rotete rundt i rommet og ta opp plass. Jeg bestemmer meg for å samle pultene til et gruppebord foran alle skapene og reolene, som jeg skal dekke til med tekstil. Jeg forlater klasserommet, for nå skal jeg gå på jakt etter tekstiler i skogens farger, jeg trenger masse, jeg trenger også lys for å understreke den stemningen jeg ønsker å få frem. Mens jeg vandrer bortover gangen ser jeg for meg rommet med tekstiler, lyd, lys, lykt, bilde, stoffmalerier, dverger, dverghus og røtter, og tenker at nå vil elevene får oppleve en magisk verden med **hele** kroppen.*

(Narrativ beskrivelse basert på lognotater skrevet i forbindelse med utviklingen av undervisningsrommet).

Gjennom denne narrative beskrivelsen kan man se hvordan kunstnerperspektivet åpner opp for at fokuset blir flyttet fra en vanlig klasseromorganisering og til det å lage/skape stemninger. Dette er en del av den overordna ressursen i et sanselig didaktisk design: Estetisk tilnærming til læring. Luktesansen ble stimulert ved at trær og greiner kom inn fra naturen og plassert i klasserommet. Hørselssansen ble stimulert av opptak av fuglekvitter som gikk gjennom hele timen, og synssansen aktivert av detaljene i klasserommet, som treroten, stoffet på veggene, gulvet og møbler, dverghuset og lyssettingen. Det var mørkt i klasserommet, og enkelte områder ble mer opplyst enn andre. Gjennom den narrative beskrivelsen ser jeg at jeg er opptatt av å skape en helt spesiell stemning og opplevelse for elevene. Gjennom forestillinger og tanker i den narrative beskrivelsen viser jeg at det jeg vil nå inn til elevenes følelsesliv gjennom å skape sanseinntrykk. Dette viser hvordan kunstnerperspektivet i lærerrollen bidrar til å gjenskape noe av den stemningen man kan kjenne på når man går på smale stier i skogen, med trær tett rundt. En konsekvens av dette ble blant annet at lyttekrokbenkene, lærerens stol og «kateter» ble flyttet ut av rommet. Når man er i skogen, sitter man gjerne på bakken, og dette ønsket jeg å oppnå ved blant annet å fjerne møblene i rommet. Dvergene og dverghuset hadde en sentral rolle i verkstedene, og de ble plassert i midten slik at det ble et tydelig samlingspunkt. Når vi kom inn i rommet, ble det naturlig at vi satte oss ned rundt dette huset.

Når jeg gjennom denne narrative beskrivelsen og ser på hva det førte til at kunstnerperspektivet fikk være i førersetet i arbeidet med designen av klasserommet, er det mange organisatoriske følger som kommer til syne. Den vanlige organiseringen i et klasserom er at elevene er sentrert rundt en smartboard. Nå ble elevene samlet på gulvet sammen med lærer i et hjørne av klasserommet. Under de første to verkstedene satt elevene med ryggen til smartboarden, og ansiktet var vendt inn mot en «skog». Jeg satt på gulvet sammen med elevene. Dette gjorde jeg for å understreke fellesskapet. Det ble en naturlig del av min design for å forsterke opplevelsen av at vi skapte et rom sammen, jeg og elevene. Vi skulle på tur sammen og oppleve spennende ting. I dette rommet var vi en nysgjerrig flokk som sanset, undersøkte og forsket. Jeg brukte designen bevisst for å bringe elevene inn i samme modus og forståelse av tilhørighet. Også her kommer kunstnerperspektivet til uttrykk gjennom designen og opplevelsene i verkstedet. Det å være nysgjerrige sammen og benytte sansene er viktige kriterier i sanselig didaktisk design, og hører også til under ressursen, estetisk tilnærming til læring, i sanselig didaktisk design,

I den narrative beskrivelsen kommer det fram at jeg gjør endringer i design med utgangspunkt i artografens kunstneriske perspektiver. Å flytte lyttekrok-benkene og stoler ut av rommet, gjorde det også lettere skape nærhet. Rommet ble på denne måten mye bedre egnet for bevegelse og lek, der vi kunne bruke kroppen aktivt i undervisningen og samles i felles aktivitet, både små og store. Det ble lettere å variere og bruke stemmen som en performativ ressurs for å respondere og spille på den kommunikasjonen som foregikk. I kommunikasjon skaper man mening og dette foregår i en strøm av modaliteter. Vi er performative gjennom å respondere på hverandre for å skape ny kommunikasjon og nye samspill (Østern et al s. 61). Fordi vi satt nært hverandre kunne jeg for eksempel hviske. Jeg kunne vise tydeligere at jeg lyttet til elevene. Og jeg kunne gi dem en tydeligere kroppslig respons ved at jeg hadde større spillerom på et gulv enn på en stol. Dette er den andre ressursen i sanselig didaktisk design, kroppslig læring. Kroppslig læring handler om hvordan kommunikasjonen foregår mellom lærer og elever, hvordan man står og hvordan man lytter til hverandre. Elevene ble oppmerksomme på mine bevegelser og viste også selv med aktivt engasjerte ansiktsuttrykk og med kroppene sine at de var med på reisen. Jeg kunne lettere oppnå en felles opplevelse, skape et tettere samspill på denne måten. Ved at vi satt sammen økte også tilliten og nærværet. Min kropp ble også til en performativ ressurs, da jeg gjennom bevegelser understreket det jeg sa. Som for eksempel når dvergene hvisket, kunne jeg vise dette tydelig med kroppen, som å lage en stor frysbevegelse som understreket at nå må vi lytte.

Feltnotatene viser at jeg i arbeidet med å designe rommet var svært opptatt av å skape et vakkert og sanselig rom. I et artografisk kunstnerperspektiv betyr det mye hvordan rommet vil påvirke de

som kommer inn. Hvilke tanker, stemninger, assosiasjoner og følelser vil miljøet appellere til eller aktivere? Derfor plasserte jeg pultene slik at de dannet et stort langbord. Et langbord innbyr til felleskap og virker inkluderende. Konsekvensene av dette var at jeg også fikk et rom på gulvet der vi kunne bevege oss. Denne organiseringen gjorde det lettere å bevege seg i rommet. Vi kunne vandre rundt som bjørner, legge oss på gulvet og lage bokstaver. Vi hadde også plass til å mime. Dette hører også til under ressursen kroppslig læring. Når man får bevege på seg, og hele kroppen er med, styrker dette læringen (Dahl & Østern, 2019, s.50).

Når elevene satt sammen rundt et stort gruppebord og arbeidet, ble aktivitetens relasjonelle dimensjon styrket idet det innbyr til samarbeid. Dette hadde jeg ikke tenkt over i min design av rommet, men i gjennomføringen ble jeg oppmerksom på hvor mye de snakket sammen om akkurat det de gjorde. De viste hverandre hva de hadde laget, hvordan de løste oppgaven. I denne hendelsen arbeidet de med å formulere og konstruere setninger, og fikk inspirasjon av hverandre. I tillegg kommuniserte de også når de ba om å låne ulike redskaper av hverandre. Dette er i tråd med meningsskaping i sanselig didaktisk design, hvor design for læring handler om å skape rammer som bringer frem kommunikasjon som åpner opp for elevenes læring (Østern et al., 2019b, s.61). Ved å sitte rundt et stort gruppebord var elevene hele tiden i et relasjonelt samspill med hverandre og det materialet de holdt på med. Begrepene de benyttet åpnet opp for at de kunne få større forståelse, fordi de utøvte aktiviteten, de øvte seg ved å sette ord på elementer, og for å uttrykke hva de selv laget. Elevene benyttet sin fantasi og kreativitet i tett samspill med hverandre. De lekte og var aktivt engasjerte og oppmerksomme på det de holdt på med.



Figur 4 Resultat av kunstnerperspektivets design

Forskerperspektivet.

Jeg sitter med skjemaet over de syv ressursene i sanselig didaktisk design og mitt første planleggingsdokument. Jeg undersøker hvordan mine momenter er i overensstemmelse med de ulike delene i designmodellen. Har jeg laget et godt planleggingsdokument? Det er noe med starten av denne timen som ikke kjennes bra ut. Er dette den riktige måten å møte elevene på første gang? Jeg skal ta dem med meg i en lang rekke, og så stoppe utenfor døra til verkstedet for å forklare hva som skal skje der inne. Er dette den rette starten, det beste anslaget for timen? Jeg skal møte elevene i klasserommene sine, derfra skal vi gå sammen til verkstedrommet. Dette må jeg tenke mer over, jobbe litt videre med hvordan det skal foregå

(Narrativ beskrivelse basert på skriftlige logger ifm med utviklingen og gjennomføringen av «Bokstavenes forunderlige verden»)

Forskerperspektivet var i førersetet i arbeidet med planleggingsdokumentene, og når jeg laget skjemaer med de syv ressursene. Det var viktig for å ivareta og sørge for at jeg blant annet hadde oppfylt alle aspektene ved sanselig didaktisk design (vedlegg 1). Men i ovenstående narrative beskrivelse vises det at forskerperspektivet også var til stede i forbindelse med planleggingen av prosjektet, ved å stille spørsmål om blant annet aktivitetene, opplegget og organiseringer. Som forsker stilte jeg for eksempel spørsmålet: er dette riktig aktivitet, blir dette den beste måten å gjennomføre det på? Hadde jeg ikke hatt bevissthet om forskerperspektivet og stilt spørsmål, hadde det hatt følger for de fire sanselige verkstedene. Da det første verkstedet var planlagt skulle elevene stå i rekke utenfor døra til eventyrverden, og jeg skulle fortelle at vi sto utenfor en magisk dør, inn til et magisk land. Forskerperspektivet stilte spørsmålet om dette var den beste måten å starte timen på? Blir dette en god start, eller bør man starte timen på en annen måte. Dette resulterte i at jeg gikk en runde til og fant ut at jeg skulle starte i en sirkel på basen, et åpent rom som blir mest benyttet i SFO. Der skulle vi presentere oss for hverandre, elevene skulle lære en tryllesang som gjorde at vi fløy til et magisk land. I stedet for å ha denne presentasjonen mens barna sto i kø fikk nå timen en helt annen start. En start som skapte nysgjerrighet hos elevene, som ga en opplevelse og bidro til helhet i opplegget. Dette ga et mye bedre utgangspunkt for alle de fire verkstedene. Det ble et meget viktig anslag. Det var også godt å sitte i en sirkel med elevene, der vi fikk presentert oss for hverandre. Gjennom denne økta på basen ble jeg også klar over at en del av elevene ikke kjente hverandre, og det var viktig informasjon for meg videre i arbeidet. Det var viktig informasjon å ta hensyn til når jeg skulle jobbe med gruppen, relasjonene og samspillet dem imellom. Det at vi fløy til det magiske landet hadde som sagt stor betydning for alle de fire verkstedene. Den første gangen vi fløy fikk jeg høre at en elev sa «se, en magisk

dør», når vi kom frem til døra til det ellers så kjente klasserommet. Dette vitner om at elevene var koblet på det som skjedde. De var med i eventyret og fantaseringen. Eleven sa dette høyt så de andre hørte det, dette gjorde at hans utspill også plantet seg hos de andre. Det forsterket også deres fantasi, spenning og nysgjerrighet på hva de ville få oppleve når de gikk gjennom døra.



Figur 5 Resultat av forskerperspektivets spørsmålstilling

Lærerperspektivet

..... De skal lære hvordan bokstavlydene høres ut, og bokstavnnavnet, hvordan bokstaven skrives, og de skal øves i å lytte ut lyd og bokstav. De skal lære å koble lyd med bokstav. Jeg vil ta utgangspunkt i dverger som bor langt inni skogen i et dvergehus. Den første dvergen elevene skal få møte heter Babelius. Når vi går inn og har satt oss, skal elevene få fortelle litt om hvor vi er, hva de ser, lukter og hører. Deretter banker vi på, og åpner dverghuset. Etter at elevene har fått hilse på Babelius, presenterer han sine venner, Bjørnemor og Vesle Bjørn. Og så forteller jeg eventyret. Da har disse små kroppene sittet lenge nok. De tegner bokstaven i luften, først smått, så stort osv. Deretter går vi som bjørner, mens vi sier bokstavlyden «beh». Lyden er svært viktig å kunne, da det er den vi benytter når vi skal lytte ut lyder i ord, og når vi skal skrive. Etter dette skal elevene få brev fra bjørnene. Deretter skal de hver og en lage en bjørn i leire og selv

bestemme hva deres bjørn er flink til. Vesle Bjørn reiste til månen, men hva gjør deres bjørn? Etter at elevene har skapt sine egne bjørner og skrevet om bjørnene sine, er det på tide med en kroppslig aktivitet. Da passer det godt med mimesangen. Da får vi mimet ord med B i, vi får lyttet til ordene som blir mimet, og vi klapper stavelser.

(Narrativ beskrivelse basert på skriftlige logger ifm med utviklingen og gjennomførelsen av «Bokstavenes forunderlige verden»)

Gjennom dette narrative, beskrives det overordna blikket jeg hadde på verkstedet, og mitt fokus på selve innholdet i timen. Det lappeteppe jeg designet viser at faglig mål med timen er å lære lyden og bokstaven b. Samtidig er det tydelig like viktig for meg å bringe inn elementer som kan vekke og møte elevene på ulike måter. I planleggingen var det praktiske forhold og ressurser å ta hensyn til. Men vektlegging og valg i verkstedsplanleggingen er gjort med bakgrunn i teori om sanselige didaktisk design, blant annet ressursene; det multimodale, dramaturgien i timen, variasjon og timens dynamikk. Lærerperspektivet var i førersetet når timen ble designet, når jeg skapte og la til rette for både design i læring, men også design for læring (Selander, Kress, 2017, s.24-25, Østern et al., 2019b, s. 60-61). Det er læreren som har ansvaret for designet av timen, men man skal designe den slik at den åpner for at elevene som deltagere skal utvide sitt repertoar og får handle meningsfylt i en sosial setting (Selander, Kress, 2017, s. 25). Gjennom den narrative beskrivelsen kan man se at dette er ivarettatt. Verkstedet inneholder en start, et møte med dvergen, eventyr, skriving i luften, bevegelse i klasserommet, formskaping i leire, skriving, miming og sang. Design i læring viser seg i den narrative beskrivelsen ved at jeg blant annet vil at elevene skal komme med egne ideer til hva deres bjørner kan og gjør. Og når de for eksempel skal mime, velger elevene selv ordene de skal mime. Den narrative beskrivelsen viser at mange av ressursene fra sanselig didaktisk design var i fokus.

Å planlegge med et fokus på sanselig didaktisk design og de syv ressursene fikk mange følger i gjennomføringene. I gjennomføringen fungerte dvergen multimodalt som en performativ agent. Dvergen avbrøt blant annet elevene midt i en aktivitet, og den hadde med seg brev fra Bjørnemor og Vesle Bjørn. Gjennom lærerperspektivet hadde jeg også bevisstheten om at bokstavlyden skulle bli brukt mest, og ikke navnet på bokstaven, som da vi for eksempel gikk som bjørner og «brommet» lyden Beh. Gjennom gjettesangen der vi mimet ulike ord, øvde vi på å lytte etter lyder og klappe stavelser. Gjennom planleggingen var jeg bevisst på å utnytte de ulike modalitetene vi hadde. Elevene fikk oppleve med kroppen å skrive bokstaven i lufta. Deretter skrev de på hverandres rygger. De fikk først oppleve at hele kroppen var med, og skrev stort i lufta. De fikk bruke store og små bevegelser. Deretter fikk de kjenne bokstavens form på ryggen.

De fikk kjenne den svakt og hardt. Her fikk elevene benytte seg av ulike kroppslige og sanselige uttrykk/inntrykk. De fikk oppleve følelsen av å kjenne bokstaven på ryggen og av å forme bokstaven på en annens rygg. Etter dette fikk de bruke stemmen til å si lyden, og kroppen til gå, - som en bjørn. Man kunne i denne økten se at kroppen fikk det samme tempoet og lyden B har. Hver gang de sa «beh» tok de et skritt med foten eller armen. Gjennom at jeg var bevisst på sansene i planleggingen fikk elevene benytte hørselen ved å lytte ut lyder, samtidig som de fikk bruke kroppen og sansene når de mimet, og når de så på medelevene som mimet. De fikk erfare bokstaven på varierte måter. Gjennom mimingen fikk elevene delta med den kunnskapen og erfaringene de hadde med seg fra tidligere. Og de lærer av å se hvordan medelever løser oppgavene.

Det elevene opplever, knytter de sammen med tidligere erfaringer. De bruker fantasien sin og kommer med ideer og løsninger. Lærerperspektivet jeg hadde i planleggingen, design i og for læring, førte blant annet til opplegget med de ulike aktivitetene der elevene fikk erfare med hele kroppen. Alle sanser, det kognitive, følelser og erfaringer ble inkludert i prosessen.



Figur 6 Resultat av lærerperspektivets overblikk

4.2 Gjennomføringen av den sanselige didaktiske designen «Bokstavenes forunderlige verden» i lys av artografens trippelperspektiv.

Gjennom narrativer, hentet fra mine logger og bilder, presenterer jeg her funn fra når artografens tre perspektiver er fremtredende i gjennomføringen av de sanselig didaktiske verkstedene. Jeg begynner med å beskrive når kunstnerperspektivet var fremtredende, deretter forskerperspektivet og til slutt lærerperspektivet.

Kunstnerperspektivet

Jeg sitter på gulvet og snakker med elevene. Det er mange hender i været, for alle har noe å fortelle om det de ser rundt seg. En elev mener at det er jeg som lukter skog, mens en annen tror nok det er treet bak dem som lukter skog. Når vi sitter og prater, blir oppmerksomheten mer og mer rettet mot dverghuset. De begynner å titte inn gjennom vinduene og forteller med overraskede stemmer at de ser stoler og bord der inne. Vi undrer oss litt sammen. Stoler og bord? Hvorfor er det stoler og bord der da? «Det er nok noen som bor der» sier en. Sammen bestemmer vi at vi skal banke på. Tør vi da? spør jeg. Jaaaa! Det gjør vi! Ok, da banker vi på da, sier jeg. Alle blir helt stille. Vi banker forsiktig på huset og åpner døra. Inne i huset sitter dvergen Babelius. Jeg løfter Babelius forsiktig ut av huset og han hvisker til meg. Han hvisker fordi han synes det er litt skummelt med så mange. Han er ikke vant til mennesker i det hele tatt, egentlig. Han forteller hvem han er, og hvorfor han så gjerne vil være sammen med oss. Han vil blant annet dele en historie med oss, en historie om sine aller beste venner i skogen. Det er historien om Bjørnemor og Vesle Bjørn, der Vesle Bjørn reiser til månen. Jeg tar frem tegningene, setter meg mer opp slik at jeg blir litt høyere og begynner fortellingen

(Narrativ beskrivelse basert på skriftlige logger ifm med utviklingen og gjennomføringen av «Bokstavenes forunderlige verden»)

Når jeg snakker med elevene, sitter jeg helt nede på gulvet sammen med dem. Gjennom en åpen samtale snakker vi om det elevene tar tak i, deres opplevelser og inntrykk. Det er en åpen kommunikasjon som har rommets design som inspirasjonskilde til å undersøke og være kreativ. I denne samtalen er det ingen gitte svar, det er elevenes egne refleksjoner som står i fokus. Jeg inntar kunstnerperspektivet og leker sammen med elevene, vi observerer hele rommet sammen og fantaserer i fellesskap. Når Babelius hvisker til meg, må jeg være i en rolle som er så overbevisende at elevene også blir med på leken om at dvergen hvisker. Jeg veksler mellom å lytte til hva dvergen hvisker og gjenfortelle til elevene. Når jeg gjenforteller, bøyer jeg meg nærmere elevene, når dvergen hvisker, lener jeg meg litt vekk fra elevene. Dette er en måte å

kommunisere på og vise elevene hva vi har oppmerksomheten rettet mot. Det er også en multimodalitet, der jeg benytter kroppen som kunster, for å gjøre det hele mer levende. Gjennom multimedial kommunikasjon kan man gi impulser til læring og ved å benytte de performative lagene som ligger i kommunikasjonen. Jeg responderer performativt for å skape nye impulser i kommunikasjonen (Østern et al. s 61). Når jeg kommuniserer med elevene og dvergen, er jeg hele tiden helt nede på gulvet på nivå med elevene. Men når selve fortellingen starter, reiser jeg meg opp og står på knærne, og helt på slutten av eventyret står jeg. Dette indikerer at jeg hadde et rollebytte. Fra å være i tett dialog med elevene gikk jeg inn i et kunstnerperspektiv. På lydopptaket hører man at stemmen min forandrer seg, jeg benytter en fortellerstemme, som har noen andre kvaliteter enn stemmen jeg bruker i min dagligtale. På bildene under (figur 7) ser man at jeg har plassert meg høyere. Bildene viser også at jeg bruker mye mer av kroppen min. Hender, ansiktsuttrykk og stemmebruk er med for å gjøre fortellingen mest mulig levende, og bevegelsene mine er større. Når jeg stiller spørsmål til elevene i eventyret, er jeg helt nede på gulvet igjen. I det jeg begynner å fortelle videre, reiser jeg meg igjen opp på knærne. Dette finner jeg i alle tre verkstedene når jeg forteller historiene. Denne vekslingen mellom meg som forteller, og ned på gulvet igjen i samtale med elevene, gjør at elevene blir deltagere i møte med kunst. De får lytte til et eventyr fremført muntlig, de får deretter spørsmål knyttet til eventyret, som setter i gang egne prosesser hos elevene. Dette gjør at de reflekterer og kommer med egne innspill og ideer. Ordet romhjelmer vilte vi for eksempel ved. Hvilke erfaringer og forestillinger hadde de med romhjelmer? Elevene lyttet til hverandres tanker og ideer. De som ikke hadde noe forhold til en romhjelmer, får lettere en forståelse av ordet, og elevene knytter det til kunnskaper og erfaringer de har med seg. Dette er viktig i en læringsprosess da det legger til rette for at elevene kan bygge på sine egne erfaringer. Eventyret og møtet med dvergen skaper her performative ressurser. Situasjonen i verkstedet, den åpne kommunikasjon som oppstår, blir til et samspill med alles stemme. Elevene deltar i en kommunikasjon med åpne spørsmål og svar. Nye innspill skaper ny forståelse og mening. Elevene blir medskapere i verkstedet. Dette foregår ved at modaliteter veves inn i hverandre, slik Østern et al. (2019b) gir uttrykk for. Her kan vi se multimodaliteten i praksis. De performative ressursene blir benyttet og vevd sammen i kommunikasjonen og samspillet.



Figur 7 Resultat av kunstnerperspektivet i føreraset

Forskerperspektivet

«Anne Silje, jeg ser ikke»

«Ikke jeg heller»

«Jeg ser heller ikke noe»

«Nei, i dag var det litt vanskelig å holde en halvsirkel. Det må vi nesten få til, for det blir jo fryktelig kjedelig hvis man ikke ser noe. Da må alle flytte seg bakover. Å, kom igjen, bakover, litt mer bakover, nei det der var fremover. Dere må bakover».

Jeg viser med hendene og hjelper elever med å flytte litt på seg og viser hvor de kan sitte.

Allikevel tok det ikke lang tid før elevene satt tett oppi meg igjen, og noen elever sa fra at nå så de igjen ingenting. Da måtte vi bare på nytt trekke bakover. Og jeg skulle så gjerne ønsket at det ble siste gangen, men vi hadde nok enda en runde før alle satt bra. For meg som satt der og snart skulle tre inn i kunstnerrollen og ha et dukketeater for elevene, var det meget viktig at de så alle sammen. I tillegg hadde jeg en elev som hele tiden gikk bort til døren. Han låste døra til og med. Jeg måtte hente han inn flere ganger. Den andre gangen jeg kalte på han, måtte jeg spørre hva

det var som var viktig der borte ved døra. Joda, han måtte passe på at ingen kom inn gjennom døra og forstyrret oss.

(Narrativ beskrivelse basert på skriftlige logger ifm med utviklingen og gjennomføringen av «Bokstavenes forunderlige verden»)

I eksemplet jeg har valgt ut her, viser jeg en hendelse der forskerperspektivet mitt trådte frem. På grunn av denne gjentakende hendelsen begynte jeg å stille spørsmål. Jeg stilte spørsmål om hva det var som skjedde den timen. Hvorfor ble det slik at mange sa at de ikke så noe, hvorfor måtte man hele tiden stoppe opp og be elevene flytte seg lengre bakover? De kom alltid nærmere og nærmere meg som lærer, og det var noen barn som ble litt oppgitt, for de mente selv at de ikke så noe. Var det fordi de ble så engasjerte og gjerne ville være midt oppi alt sammen? Hvorfor ble dette barnet så opptatt av å være dørvakt? Her viktig at jeg benyttet meg av forskerperspektivet og stilte spørsmål om hva jeg kunne gjøre til neste runde for å unngå dette. Det var viktig å unngå denne forstyrrelsen, selv om det kan ligge en viss positivitet i det. Det at elevene kom nærmere og nærmere kan tyde på at elevene var engasjerte, slik at de ikke klarte å sitte langt unna. De kom nærmere fordi de ville ha med seg hver eneste detalj. Når vi hadde oppstart av timen, kom noen elever fra høyere klassetrinn inn for å hente chromebook som sto i et skap inne på rommet. Gutten som ble dørvakt denne timen syntes nok det var litt ergerlig. Han ville enten at vi skulle ha fred og ro, eller så ble han redd for at hele reisen kunne bli litt ødelagt hvis det var slik at andre elever bare kunne komme inn i eventyrverdenen. Resultatet av forskerens spørsmålstilling ble at i verksted nummer tre sto huset et annet sted. Det sto ikke lengre i et hjørne, men ble flyttet til andre siden av kroken og sto midt på. Elevene fikk bedre plass da huset sto mer sentrert i midten av rommet og ikke inni et hjørne. At forskerperspektivet stiller spørsmål ved sin egen praksis er i tråd med artografiens prinsipper (Irwin, 2018, s.37). Man skal stille spørsmål til sin egen praksis for å undersøke og se etter eventuelle forbedringer, eller viktige oppdagelser som gjør at ens egen praksis, enten det er som kunstner eller lærer, blir forbedret.

Video av rommet (verksted nr 4): <https://www.youtube.com/watch?v=ROkxJ8rhv1E>

Figur 8 Resultat av forskningsperspektivets spørsmålsstilling

Lærerperspektivet

På vei mot rommet synger vi sangen vår. Jeg snur meg og tar en sving tilbake. Selv om det bare er andre gang vi er sammen hører jeg at alle elevene synger. Det overrasker meg litt, men det er veldig deilig å se og høre hvordan elevene synger med og flakser med armene. Når vi kommer inn i rommet merker jeg raskt at det bare er jeg som synger. Elevene stopper å synge med en gang de har gått inn gjennom døra og silkestoffet. De stopper litt opp, og begynner å gå sakte. «Wow, å se der da. Åååå, så fint» er ord som klinger i rommet. «Se et fjell» sier en annen, «det er snø der» sier tredje. Elevene får lov til å gå og somle litt på vei bort til dverghuset. Jeg vet at de til slutt vil komme, men nå må de få tid til ta inn alt det de opplever og sanser. Sakte, men sikkert samles vi alle sammen rundt dverghuset. Før vi hadde satt rompa ned på gulvet begynte elevene å snakke om hva vi skulle lære om i dag. «Jeg tror vi skal lære om isbjørner i dag jeg» sa en elev.

(Narrativ beskrivelse basert på skriftlige logger ifm med utviklingen og gjennomføringen av «Bokstavenes forunderlige verden»)

I gjennomføringen av de fire sanselige verkstedene var jeg hele tiden i dialog med elevene. Samtalen gikk på elevenes innspill, og hvordan de reagerte på de ulike momentene og på mine spørsmål. I sanselig didaktisk design er den åpne dialogen helt sentral. Undervisningen skal være dialogbasert, og det skal stilles åpne spørsmål som gjør at elevene får være med å utforske. Det øyeblikket jeg har valgt å trekke ut ovenfor som et eksempel, beskriver hvordan elevene kom inn i rommet til verksted nummer to. I den narrative beskrivelsen vises det hvordan dette momentet utspiller seg i praksis. Til denne økta hadde det blitt hengt opp et nytt stort stoffmaleri som forestilte to fjell dekket av snø. Hendelsene følger samme mønster i dette andre verkstedet, som under elevenes første møte med rommet i det første verkstedet: De stoppet med en gang å synge, de gikk saktere, og de kom med verbale uttrykk som ååå, wow og oi. Når vi hadde satt oss ned, begynte elevene med en gang å snakke om hva de skulle lære om i dag. Som narrativet viser var det mange ulike tanker blant barna om hva de nye omgivelsene betydde. For å holde den åpne dialogen i gang spurte jeg om hvorfor de trodde det ene eller andre. I en ordinær undervisningssituasjon vil læreren ofte starte timen med å fortelle elevene hva de skal lære om og presentere læringsmålet på ukeplanen. Min opplevelse av dialogen i verkstedene, og som narrativet også viser, er at jeg kom nærmere elevene. Jeg fikk et innblikk i hvordan de tenkte, og hvordan de brukte sine tidligere erfaringer og opplevelser til å hente frem nye ideer.

I en slik samtale får elevene mulighet til å begrunne sine svar, og det åpnes opp for en tettere kommunikasjon mellom lærer og elever. Elevene får formidle sine tanker som jeg som lærer følger opp, og vi undrer oss sammen. Et godt og viktig virkemiddel/hjelpemiddel her er at jeg

som lærer ikke har noe svar, for det er dvergen som vet hva som skal skje. Dette gjør at elevene er medvirkende, og er med på å skape sine egne prosesser og produkter (Østern et al. 2019b, s.68). Jeg og elevene kunne sitte sammen og leke med tanken på hva som skulle skje, og hva vi skulle få høre om. Det tar riktig nok ikke lang tid før en elev foreslår at vi kanskje kan banke på og åpne for å spørre dvergen. Her er det viktig å legge merke til at jeg ikke gjør dette før elevene foreslår det. Slik blir elevene aktivt med i utformingen av timen, og de opplever å ta aktiv del i sin egen læring. Selv om jeg som lærer hele tiden vet hva de skal, skjer det på innspill og gjennom åpen kommunikasjon med elevene.

4.3 Drøfting

Gjennom den narrative analysen har jeg trukket ut og analysert noen eksempler fra de sanselige didaktiske verkstedene jeg planla og gjennomførte. Narrativene forteller noe hvordan artografens trippelperspektiv kommer til syne i både planlegging og gjennomføring, og hvordan det setter sitt preg på de sanselige verkstedene. De tre perspektivene hos artografen virker i planleggingen og gjennomføringen ulikt ved at de har ulikt blikk og fokusområde. Jeg vil nå drøfte de tre perspektivene gjennom mine funn fra analysene. Dette gjør jeg for å samle mine funn som forteller om hvordan artografens trippelperspektiv kan anvendes i utviklingen og gjennomføringen av et sanselig didaktisk design. Deretter vil jeg avslutte ved å gjøre en oppsummering av hvordan det har vært for meg å benytte artografens trippelperspektiv med utgangspunkt i funnene jeg har gjort.

Letnes (2017, s.115) skriver at de tre identitetene en artograf har er et sammenvevd trippelperspektiv, det er tre praksiser, å skape, å forske og å undervise. Jeg har delt inn min drøfting etter disse tre momentene; å skape, å forske, å undervise. Jeg ønsker med det å vise hvorfor det var nødvendig at de ulike perspektivene fikk være i førersetet og gjennom det vil jeg forsøke å finne svar på:

Hvordan kan artografens trippelperspektiv anvendes i utviklingen av et sanselig didaktisk design?
(Forskningsspørsmål 1)

Å skape

Et sanselig didaktisk design har som vi har sett syv ressurser. Estetisk tilnærming til læring er overgripende i sanselig didaktisk design og det er den første ressursen Østern et al (2019b, s-67) nevner. Denne ressursen vektlegger blant annet sanselige opplevelser. I arbeidet med verkstedene var det en nødvendighet at kunstnerperspektivet fikk være i førende slik at elevenes sanser ville

bli stimulert i både opplevelser, formskapende arbeid og i læringsprosesser. I organisering, innredning og tilrettelegging av verkstedene var det mange hensyn jeg tok utfra det kunstneriske perspektivet. Benker og stoler ble flyttet ut og smartboarden ble brukt til fuglekvisper og skjermen ble fylt med bilde av et skogholt. Pultene ble satt sammen til et langt bord. Hvis jeg kun hadde tatt hensyn til et lærerperspektiv, ville jeg ha tatt andre valg. Man kan anta at et lærerperspektiv ville ha beholdt smartboarden for å kunne skrive og vise bokstavene, at bordene hadde blitt plassert annerledes; enten to og to, eller i mindre grupper for best arbeidsro. Et forskerperspektiv hadde vært opptatt av plassering for å kunne observere alle og holde oversikten. Følgene av de organisatoriske valgene fulgte videre inn i gjennomføringen. Det ble lettere å benytte det multimodale og de performative ressursene som sanselig didaktisk design skal inneholde. At betydningen av at jeg lagde langbordet ble så stor, hvordan det førte til at elevene samarbeidet og var i relasjonelt samspill med hverandre, overrasket sett fra alle de tre perspektivene. Det var noe jeg ikke hadde sett for meg, men som ble en svært positiv følge av at kunstnerperspektivet fikk være bestemmende. Når eventyrene ble fortalt, ble det utført fra kunstnerperspektivet. Det var viktig at de ble fremført muntlig. Med lærerperspektivet hadde man muligens valgt å lese eventyrene høyt fra boka. Men ved at kunstnerperspektivet var fremtredende her, kom ressursen kroppslig læring tydeligere frem. Som jeg skriver i analysen ble kroppen brukt som en performativ ressurs, ved at jeg reiser meg mer opp, ved at jeg benytter mer av kroppsspråket mitt for å gjøre undervisningen mer levende og for å samhandle relasjonelt med elevene.

Å forske

Det er til enhver tid viktig å stille spørsmål rundt sin egen praksis, hvis ikke stopper utviklingen opp. Å ha et forskerperspektiv i utøvelsen av sin lærerprofesjon vil sikre at man hele tiden kan se nye perspektiver, justere kurs og retning. Hadde jeg kun hatt bevissthet om lærerperspektivet da elevene sa at de ikke så noe i verkstedkroken, er jeg redd for at jeg kunne lagt vekt på organisatoriske behov, og gitt elevene beskjed om at de må sitte rolig der de har fått beskjed om å sitte. Jeg vet at jeg har gjort det, men ikke denne gangen, heldigvis. Hvis jeg ikke hadde vært lydhør ovenfor elevene her, ville det ha vært å stenge litt av for åpen dialog og kommunikasjon. Det er viktig å ta slike innspill på alvor, slik at elevene opplever seg sett og verdsatt som deltakere i situasjonen. En slik hendelse som kan se ut som en bagatell, kan faktisk spolere for dynamikken i fellesskapet og ødelegge for muligheter i modalitetene. Dette ble en meget viktig følge av forskerperspektivet som gjorde at det ble stilt spørsmål og åpnet for undring. Rommet ble endret til neste verksted istedenfor å begrenses av organisering. Kunstnerperspektivet fikk igjen være i førersetet og designe om på rommet. Dette viser også det nære samspillet de tre

perspektivene har. Gjennom den tette sammenfiltringen ser man her den innsikten og kunnskapen identitetene gir hverandre. De iscenesettes av en og samme person, men gir ulike bevegelser. De tre perspektivene er med hele tiden og gjennom dette eksemplet kommer viktigheten med å hele tiden være i en undersøkende tilstand tydelig fram. Ved å være i en undersøkende tilstand kan man oppdage verdifulle potensialer, noe som kan transformeres til kunnskap. Nye ideer og betrakningsmåter kan oppstå. Vi kan gjenskape og skape noe nytt og de tre perspektivene gir hverandre bevegelser man responderer på (Letnes, s. 115-116). Samtidig viser det kompleksiteten i å planlegge og gjennomføre læringsprosesser. Og betydningen av å ha oversikt nok til å gjennomskue hvordan alt er vevd sammen til en helhet. Det er gjennom stadig nye erfaringer og utprøvinger som vurderes opp mot de ulike perspektivene og sees i sammenheng med kriteriene for sanselig didaktisk design, en som lærer kan opparbeide seg en kompetanse som etter hvert kan bli en trygg og solid grunnmur. Der er viktig at ingen perspektiver skygger for andre, det gjelder å få gjennomlyst hele læringsprosessens sammenfiltrede enhet. Gjennom forskerperspektivet ble det også stilt spørsmål om starten på verkstedene som førte til at viktig informasjon om gruppen kom frem for artografen (meg). Dette var elever jeg ikke kjente fra før, men som gikk på samme trinn. Jeg antok derfor at elevene kjente hverandre. Men fordi forskerperspektivet stilte spørsmål, og starten på verkstedet ble endret, gjorde det at jeg oppdaget jeg at elevene ikke kjente hverandre så godt som jeg først trodde, og at mange ikke kunne navnene på hverandre. Det førte til at jeg med lærerperspektivet ble mer opptatt av gruppen som helhet og av å skape enda tryggere rammer, slik at vi alle ble kjent med hverandre. Hvis kunstnerperspektivet hadde vært i førersetet når det omhandlet å ivareta dokumentasjon, er det mulig at det ikke ville vært så mye dokumentasjon. Forskerperspektivet sørget for at det ble skrevet nødvendige logger, at verkstedene ble dokumentert og systematisert.

Å undervise

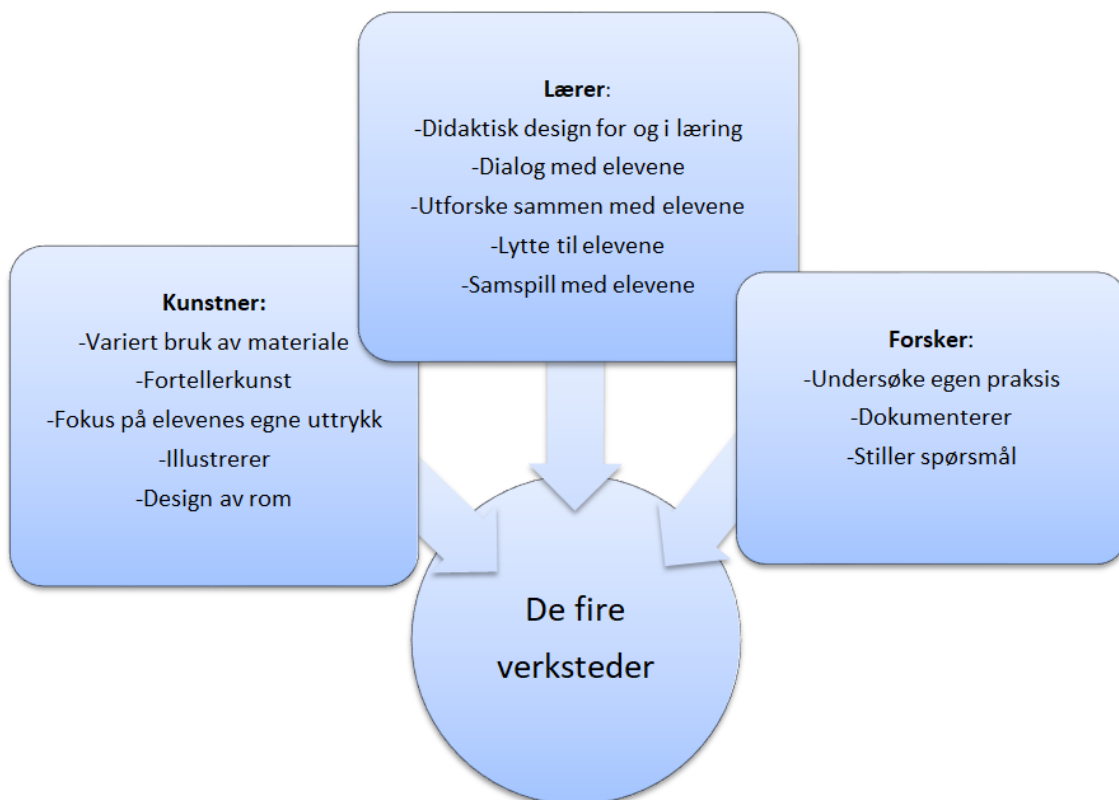
I analysen viser jeg at lærerperspektivet hadde det overordna blikket. Verkstedene ble designet for og i læring. Her viser det seg som en nødvendighet at lærerperspektivet var i førersetet for blant annet å utnytte de mange modalitetene i hvert verksted, slik at elevene fikk varierte måter å møte en og samme bokstav på. Med et kunstnerperspektiv i førersetet når verkstedene ble designet, kunne det ha ført til at det kun ble de to skapende aktivitetene, som å lage bjørnen i leire, og eventyret om da Vesle Bjørn reiser til månen. Bevisstheten om læringsmålet må være tydelig til stede, slik at ikke læringsmålet forsvinner i aktiviteten. Lærerperspektivet hadde ansvaret for å ivareta de sanselige didaktiske ressursene slik at elevene ble delaktige i hele prosessen fra starten av timen, i samtaler, den åpne kommunikasjonen, i lytting, i aktivitetene

som omhandlet bokstavlydene. Analysen viser at elevene på denne måten fikk være med å undersøke, reflektere og være deltakende i hele prosessen og meningsskapingen, og ikke bare i de kunstneriske aktivitetene. Når elevene får aktivisert sin kognitive tekning gjennom alle delene av prosessen gir det en større tilknytning til læring og flere minnefunksjoner hjelper elevene til å holde fast i det de erfarer og lærer.

4.3 Oppsummering av artografens trippelperspektiv

Hvordan kan artografens trippelperspektiv anvendes i utviklingen og gjennomføringen av det sanselige didaktiske designet -Bokstavenes forunderlige verden?

For å oppsummere mine funn har jeg samlet det som var gjentakende i hvert verksted når de ulike perspektivene ble benyttet. Jeg viser dette i en modell der de tre perspektivene har hver sin overskrift. Under hver overskrift har jeg samlet det som har vært gjentakende med piler som går inn mot de sanselig didaktiske verkstedene som samler de tre perspektivene.



Figur 9 Fellesnevnerne jeg fant i mine fire sanselige verksteder til hver av de tre sammenvevde rollene, kunstner, lærer og forsker i artografi.

Artografens trippelperspektiv er tett vevd sammen. Det erfarte jeg spesielt i gjennomføringen av de fire sanselige verkstedene. Jeg som kunster skapte stemningene, fortellingene og leken inne i klasserommet. Jeg som lærer var i dialog med elevene, stilte undrende og åpne spørsmål, og støttet opp om elevene sine innspill, ideer og fantasier. Og forskerstemmen som hele tiden stilte spørsmålet om hvorfor og hvordan fungerer dette. Det jeg også var bevisst, var at perspektivene vekslet hele tiden, med sekunders mellomrom. Forskeren var stadig spørsmålsstillende og undersøkende. Skulle man bytte om på aktivitetene, hvordan reagerte elevene nå, skulle noe endres, er det noen andre grep som bør bli tatt? Dette var spørsmål jeg stilte kontinuerlig fra forskerperspektivet. Som lærer ønsket jeg å bruke fortellinger som elevene kunne leve seg inn i, og som hadde noe med bokstavene å gjøre. Kunstnerperspektivet var der i neste sekund og poengterte viktigheten av illustrasjoner til eventyret, og at det var viktig at eventyrene ble fortalt og ikke lest opp. Lærerperspektivet ønsket variasjon i fremførelsen av eventyrene, og kunstnerrollen kom med ideen om dukketeater. I gjennomføringen reiste kunstnerperspektivet seg opp på kne når den fortalte, mens i neste sekund satt lærerperspektivet og snakket med elevene om et moment fra eventyret, før kunstnerperspektivet igjen trådte frem og fortsatte å fortelle eventyret. De tre praksisene er med hele veien, de er i en evig undersøkende tilstand (Letnes, 2017, s. 115). Dette viser også hvordan perspektivene påvirker hverandre, spørsmål settes i gang, og perspektivene reagerer, de gir hverandre oppgaver, tilbakemeldinger og utfordringer. De er i tett samspill, vevd sammen i en person.

Det kan være lett å begynne å se på, og skille disse tre perspektivene som ulike roller, og det kan gjøre et arbeid med artografens trippelperspektiv vanskelig. For eksempel møtte jeg motstand i meg selv da jeg i arbeidet med analysen plutselig kjente at jeg syntes lærerrollen fikk veldig kjedelige funksjoner/oppgaver. Det var som om kunstnerrollen fikk alt det kreative og sanselige, det morsomme, mens lærerrollen var fokusert på kunnskapsmål og forskeren på dokumentasjon. Det var utfordrende, og jeg strittet litt imot, spesielt over lærerrollens «kjedelige» plassering. Men etter hvert i arbeidet gjenoppdaget jeg hvor tett sammenvevd de tre **perspektivene** er. Derfor lærte jeg også gjennom denne prosessen at det er betydningsfullt å se på kunstner, lærer og forsker som tre perspektiver, og ikke som tre roller. De tre perspektivene utgjør en helhet.

Å benytte artografens trippelperspektiv i utviklingen av sanselig didaktisk design viser seg å være en pedagogisk god didaktisk tilnæringsmåte når man som underviser søker å finne en vei for å skape gode læringsprosesser og forløp. Det er et perspektiv som virker bevisstgjørende når en arbeider pedagogisk og designer undervisningstimer. Artografens trippelperspektiv vil understøtte pedagogen både i planlegging og gjennomføring av undervisningstimer ved at man

hele tiden kan se og oppdage elementer med forskjellige blikk. Det kan resultere i en bedre didaktisk design, der elevene vil få større utbytte av undervisningen. Gjennom å benytte de tre perspektivene kunstner, forsker og lærer vil man bedre ivareta en variert undervisning der flere modaliteter vil få rom som blant annet elev-aktive læringsprosesser med vekt på sanselige opplevelser og åpen kommunikasjon. Form og innhold separeres ikke fra hverandre. De tre perspektivene er tett vevd sammen, men som min figur 9 over viser, bringer de med seg særegne og viktige elementer for å skape en større helhet, som gir undervisningen en større mening for alle som er delaktige i den.

De tre perspektivene kunstner, lærer forsker utgjør hele meg. De er med meg hele tiden. De er likeverdige, men de skaper ulike bevegelser og gir større innsikt og mening,

5 Elevene uttrykker sin forståelse av litterasitet gjennom arbeidet med de fire verkstedene

I de påfølgende avsnitt beveger jeg meg videre til det andre forskningsspørsmålet: *Hvordan uttrykker elevene sin forståelse av litterasitet gjennom arbeidet med de fire sanselige verksteder?*

I denne delen av analysen gjør jeg en tematisk narrativ analyse. Jeg har tatt utgangspunkt i skjemaene jeg lagde med de syv ressursene fra sanselig didaktisk design (tabell 3, side 24 og vedlegg 1). Erfaringene jeg gjorde i gjennomføringen av verkstedene har vært grunnlaget når jeg har lest de fire skjemaene. Jeg har lest dem gjentatte ganger og funnet gjentakende hendelser som inneholder temaer som sier noe om hvordan elevene uttrykker sin forståelse for litterasitet. Min tematiske analyse er preget av at jeg var en deltaker. Jeg var ikke en taus og distansert deltager, men en involvert deltager som lekte, brukte sanser, følelser, det multimodale og det performative i meg som menneske. Jeg skapte verkstedene sammen med elevene. Det har fått meg til å spørre om jeg fikk med meg alt. Var det mange ting jeg gikk glipp av når jeg selv var så aktiv i deltagelsen? Er de opplevelsene jeg sitter igjen med, de hendelsene og historiene som festet seg i min kropp, det som faktisk skjedde? For å svare på dette ble lydopptakene av verkstedene sentrale. Når jeg lyttet til lydbåndene under analysearbeidet oppdaget jeg at jeg hadde en historie i meg som ikke alltid stemte med lydopptaket. Derfor har jeg brukt lydopptakene til å kontrollere at de temaene jeg funnet i tematisk analyse faktisk fant sted. Jeg har oppdaget temaer i gjennomgangen av skjemaene og deretter funnet samsvar i lydopptakene.

Gjennom min lesning av de sanselig didaktiske skjemaene, med gjennomføringen som grunnlag, og lydopptak til kontroll, har jeg funnet temaer som har oppstått i hvert verksted.

Temaene jeg fant er:

1. Deltagelse gjennom å sanse, tolke og kommunisere
2. Deltagelse gjennom sosial samhandling og samtale
3. Delta, skape og produsere

Man kan stille spørsmål om disse punktene egentlig skiller seg fra hverandre. Alle punktene er knyttet opp mot det sosiale aspektet. Samtidig viser analysen at det er elementer som trer tydeligere frem, som en slags dominans i deler av de ulike temaene i verkstedsprosessen. De henger likevel tett sammen og kan vanskelig skilles fra hverandre. Det ble tydelig for meg at når elevene for eksempel sanser elementer i rommet, gjør de deretter en tolkning av sine

sanseopplevelser. Denne tolkningen kommuniserer de deretter med oss andre i rommet. Elevene deltok i hele verkstedet. De har deltatt i hvert tema, for uten deltagelse fra elevene har det ikke oppstått noe. Men jeg har valgt å belyse deltagelsen spesielt i nummer tre fordi den her viser seg spesielt tydelig.

For å vise mine tematiske funn har jeg valgt å beskrive hendelser som utgjør temaene. Jeg vil i analysen beskrive den prosessen som ligger til grunn og som gjør at elevene viser sin forståelse av litterasitet. Og jeg vil hvordan de er tett knyttet sammen de navnene jeg har gitt temaene.

5.1 Sanse, tolke og kommunisere



Figur 10 Sanse, tolke og kommunisere

På bildet over sitter vi og prater om alt det vi ser rundt oss. Det er tatt under det første verkstedet, og jeg opplevde/erfarte at elevene ble ivrige etter å fortelle hva de så, hørte og luktet. Under det første verkstedet hadde elevene mye å fortelle om hva de så, da dette var deres første møte. De visste lite om hva de skulle få oppleve og hele rommet var annerledes enn de var vant med. Ved hjelp av sin språklige kompetanse beskrev elevene hva de så, luktet og hørte med sine sanser. Gjennom dette arbeidet beskrev elevene dermed hva som fanget deres interesse. Ved at elevene beskrev sine sanseinntrykk for hverandre, åpnet det opp for at elevene utforsket rommet enda

mer. Elevene brukte sansene nysgjerrig på jakt etter elementer å dele med andre. Det de oppdaget satte de i sammenheng med sine egne erfaringer fra tidligere, og gjennom dette fant de frem til en forståelse for hva de så rundt seg. Dette samsvarer med Dewey sin tanke om sammenheng fortid, samtid og fremtid i kunnskapsdannelsen (Gustavsson, 2009, s 145). Gjennom sansene ble elevenes litterasitet stimulert, og de kunne sammen undre seg over hva eller hvem som blant annet luktet skog, hvem som bodde i huset, og hva slags lyder de hørte. Elevene benytter sine sanser gjennom å ta inn inntrykk, dette tolker de, og deretter kommuniserer de sin opplevelse. De setter ord på hva det er de erfarer. Dette er også i samsvar med Dewey og hans sammenligning av pust og erfaring. Elevene puster inn: De tar inn inntrykk ved å bruke sine sanser. Deretter tenker de og reflekterer over hva de sanser og de puster ut: Ved å sette ord på det. De kommuniserer.

Hvert verksted startet med åpne spørsmål. Etter at vi hadde sunget sangen sammen, satt vi samlet i klasserommet og hadde en samtale om hva de husket fra forrige verksted. De fikk også spørsmål i hvert verksted om hva de kunne se i rommet i dag. Hvert verksted startet med en slik åpen samtale der eleven fikk komme med sine tanker og observasjoner. Gjennom å sette ord på hva elevene opplevde på det forrige verkstedet, fikk de gjenfortalt tidligere erfaringer og sin forståelse av hva de lærte forrige gang. Dewey peker på den betydningen fortid, samtid og fremtid har når ny kunnskap oppstår, og viser blant annet til de tidligere erfaringer man tar med seg inn i samtiden for å skape en ny forståelse. Denne forståelsen bringes med videre inn i løsningen av det problemet man står over for, slik at man får en ny forståelse for å benytte i fremtiden. Ser man tilbake på narrative i analysen om artografens trippelperspektiv (s. 55), om gutten som trakk konklusjonen om at vi i dag skulle lære om isbjørn, kan vi se at nettopp dette skjedde. Denne gutten brukte sansene sine og oppdaget et nytt tekstil med snødekte fjell. Dette satte han sammen med sine tidligere erfaringer fra forrige verksted der vi hadde hatt om bjørner. Så satte han dette i kontekst med det han oppdaget denne dagen, med fjellene som var dekket med is. Gutten hadde en løsning på hva vi skulle ha om i dag, og det var isbjørner. I dette eksempelet viser denne gutten også sin litterasitet. Han tenker, reflekterer og kommer med en konklusjon. Han setter ord på en visuell tekst.

Gjennom samtalene ved oppstarten på verkstedene brukte elevene språket. De satte ord på inntrykkene, og de kommuniserte med hverandre. De viste en forståelse av litterasitet gjennom å uttrykke seg og si sine tanker og meninger. Dette viser ikke bare elevenes forståelse av litterasitet, men også hvordan bruk, erfaring og ulike møter med språk i ulike kontekster kan bidra til at elevene utvikler sitt muntlige språk (Norling et al. 2015, s 620).

Det neste eksempelet er også innenfor temaet «å sanse, tolke og kommunisere». I dette eksempelet benytter også elevene sine sanser, tolker og kommuniserer og viser fonologisk forståelse gjennom kommunikasjon.



Figur 11 Sanse, tolke og kommunisere gjennom dvergene

Gutt 1: Ninto???

Alle elevene: Ninot??

Navnet Ninto går som et ekko igjennom gruppa.

Gutt 1: Ninto og Pinto?? Kanskje det er tvillinger?

Gutt 2: Kanskje Babelius og Tabelius er tvillingbrødre? De er jo veldig lik!

Dialogen er hentet ut fra det aller siste verkstedet. Vi sitter på gulvet og har akkurat åpnet døra inn til dvergene. Babelius, Tabelius og Pinto har elevene allerede møtt, men Ninto er den nye dvergen i dette verkstedet. Ved hvert verksted har der oppstått en forundring knyttet til navnet til dvergene. Elevene har lyttet og fått med seg navnet, de har gjentatt navnet, og de gjentar det flere ganger for seg selv. De hadde alltid en overraskelse i stemmen når de gjentok navnet etter første gangen de får høre det. Den første gangen de gjentok navnet var det ofte med forundring i

stemmen, som et spørsmålstegn. De påfølgende gangene var det ofte litt lavt for seg selv. Dette oppsto også når vi snakket om de ulike bokstavene. Da bokstaven T var i sentrum gikk t,t,t,t,t,t,t,t gjennom elevgruppen, og noen ble sittende å si t lenge. Det kan tolkes som at elevene smakte på ordene og lydene. Jeg synes det er en god måte å beskrive hva elevene gjør, med at de smaker på ordene og bokstavene. Gjennom denne smakingen på ordene gjentar de ordet/bokstaven flere ganger. Det er elevenes måte å undersøke hvordan ordene/bokstavlydene høres ut og hvordan det er å si ordene. Det at elevene gjentar navnene etter hverandre viser også at de utforsker hvordan ordene klinger, de utforsker lydene og de utforsker likhetene. Dette viser den fonologiske forståelsen innenfor litterasitet og elevene utvikler en fonologisk bevissthet ved å lytte til ordene og lydene i ordet (Rohe, 2015, s. 5) I den siste økta oppdaget en elev at navnene var så like at de derfor kanskje var tvillinger. Det kommer ikke frem at man bare har byttet ut den første bokstaven, Pinto og Ninto. Men elevene hører at navnene er meget like og lurer derfor på om de er tvillinger. Dette fører til at det går opp et lys for en gutt (gutt nr2), at dvergene Babelius og Tabelius kanskje også er tvillingbrødre. Men han kommenterer at dvergene er veldig like, så derfor er de mulig at de er tvillingbrødre. Her kan man undre seg litt over gutt nr2 sin forståelse innenfor det fonologiske i litterasitet. Gjør han seg sine tanker gjennom å lytte til navnene og benytte sin fonologiske forståelse, eller er det gjennom synet? Lærte han nå begrepet tvillinger og må koble ordet tvilling med brødre for å gjøre det tydeligere for seg selv? Jeg kan ikke konstantere om gutt nr2 sin forståelse er gjennom hans bevissthet av det fonologiske i språket eller gjennom hva han ser, -men han viser gjennom forklaringen sin at han er på god vei i sin utvikling av litterasitet. Han setter ord på hva han ser, han viser at han har tatt inn et innspill fra en medelev, og dette spiller han videre på. Han setter navnene han opplever inn i en kontekst som gir han en mening, samtidig følger han opp et innspill fra andre. Gjennom den åpne dialogen viser han at ser sammenhenger med det han opplever og det gir han en viktig mening, en viktig mening han fint klarer å beskrive, forklare og begrunne. I fremvoksende litterasitet er akkurat denne den åpne dialogen viktig. For å få til åpne dialoger er det viktig å sette tekster i bevegelse (Blikstad-Balas, 2016, s.109) I denne situasjonen er navnet på dvergene teksten. Teksten blir satt i bevegelse ved at elevene får komme med sine umiddelbare reaksjoner og tanker, og at elevene får rom og tid til å undre seg over ordene, lytte og smake. Dette skaper en åpen dialog der elevene får komme med sine innspill, de lærer av hverandre, de samhandler og deler sine ideer og tanker med hverandre. Elevene lærer og utvikler sin språklige kompetanse gjennom dette relasjonelle samspillet hvor delingen av tanker og ideer er sentral. I det sosiokulturelle synet på litterasitet er det akkurat gjennom sosial handling at litterasitet utvikler seg og kommer til uttrykk (Blikstad-Balas, 2016, s.18). Sosiokulturelle teorier innenfor litterasitet fokuserer på hva folk faktisk gjør

med tekster. Det handler om å benytte teksten slik at det blir meningsfullt for deltakerne, og at litterasiteten blir brukt i virkelige sammenhenger (Perry, 2012, s.62). Navnet på dvergene var teksten, og den ble meningsfull for elevene ved at de fikk lytte, smake og undre seg over navnene sammen og sette det i kontekster som for dem ga verdifull mening.

5.2 Sosial samhandling og samtale



Figur 12 Sosial, samhandling og samtale – gjennom bevegelse og fysisk aktivitet

På bildene over ser man elevene i aktiviteter der de lagde bokstaver med kroppen som redskap. Dette viser en annen måte det blir synlig for hvordan elevene uttrykker sin forståelse av litterasitet. Elevene viser sin forståelse av litterasitet først og fremst gjennom sine kroppene. Elevene uttrykte bokstaven med kroppene, de gikk som bjørner, lagde store og små bokstaver med kroppen og skrev med fingeren på hverandres rygger. Her er det kroppene som snakker, ikke munnen, men med bevegelsene sine uttrykker de sin forståelse av bokstavene. Når de vandret som bjørner, gikk etterhvert kropp og lyd i takt. Dette viser at bokstavlyden ble boende i elevene, elevene viste en kroppslig litterasitet. Når kroppen blir satt i bevegelse i en læreprosess, aktiveres både tanker og følelser. At man selv får ta på, føle og kjenne på lærestoffet kan gjøre det lettere å

lære og huske (Dahl & Østern. 2019, s. 50). I mimesangen som vi hadde som avslutning i hvert verksted, kom dette også til syne. Her valgte elevene etter tur hvilket ord de ønsket å mime etter sangstrofene. I hvert verksted skulle de finne ord med den bokstaven vi hadde i fokus. Her viste elevene sin forståelse av litterasitet både gjennom sine valg av ord, gjennom sin måte å mime ordet på, klapping av stavelser og rimord. Noen valgte mellom ord vi hadde snakket om i verkstedet, men mange valgte ord de hadde et forhold til, et minne, som jenta som mimet tacolefse. De brukte kroppen i læringen når de mimet, når de lyttet og når de klappet stavelser. I disse aktivitetene var elevene også i et sosialt samspill. Når de skrev på hverandres rygger, og når de samarbeidet om å lage bokstaver med kroppen, var det hele tiden i samspill med andre. Under mimeaktiviteten var elevene også i sosialt samspill. De observerte, leste og tolket hvilket ord medeleven mimet.



Figur 13 Sosial, samhandling og samtale – gjennom materialene

Bildene viser situasjoner i arbeidet med materialene der elevene fikk erfare litterasitet gjennom en direkte kroppslig erfaring og tilhørende begrepsliggjøring av erfaringen. Når elevene fikk leiren, ble de blant annet overrasket over lukten og hvordan leiren opplevdes i hånda. Utsagn fra elevene var *Æsj, den var ekkel!! Kanskje vi kan male den og sånt? Æsj, den lukter ikke godt. Lukt på henda mine! Min klump er skit hard. Den stinker. Du må lage den før den stivner!* Etter hvert når sjokket over leirens konsistens og lukt la seg, fikk elevene erfare gjennom kroppen begrepene som dra, klemme, rulle, tørr, risse og hard. Ved et senere verksted fikk elevene samme leire, men i tørket form, det vil si at leiren var hard. Her fikk de en spiss gjenstand som de skulle risse bokstaven P med (se figur 14, øverste bilde). Mange elever uttrykte den litterasiteten de hadde fra første økt med leiren om hvordan den luktet, men fikk nå erfare hvordan den var når den hadde blitt hard. Dette økte elevenes forståelse for begrepet tørket og hard; deres litterasitet er i utvikling. De måtte risse mange ganger i den for å klare å få frem en bokstav av leiren. Det er ikke enkelt å peke på akkurat hvordan elevene viste sin forståelse for litterasitet i denne sammenhengen, da det er en indre bearbeidelse av begrepene. I verkstedene fikk elevene kjennskap til ulike begreper gjennom forklaring av oppgaver. Deretter utførte de oppgavene og kunne selv erfare gjennom kroppen. På denne måten fikk de en ny og utvidet forståelse. Dette er i samsvar både med Deweys pragmatiske kunnskapssyn og med litterasitet i lys av Blikstad-Balas. I pragmatismen påpekes det at man ikke alltid kan måle kunnskapen, og at kunnskapens verdi sees i hva den fører til (Gustavsson, 2009, s.138). I prosjektet er målet også langsiktig, elevenes litterasitet skal utvikles, noe jeg vanskelig kan måle uten å følge elevene over en lang periode. Blikstad-Balas peker på at kunnskap er noe som «utvikler seg og kommer til uttrykk gjennom sosial handling» (2016, s.18). Hun påpeker videre at det bør være rom til å forstå at tekstkompetanse forutsetter prosesser som både er sosiale, kulturelle og kognitive og psykologiske (Blikstad-Balas, 2016, s.18). En erfaring består også av flere enheter, mener Dewey. Det er det intellektuelle, praktiske, det emosjonelle, det estetiske og det sanselige. Dewey mener at når et materiale bearbeides/sanses i hendene, skjer det også en indre bearbeidelse (Fredriksen, 2013, s. 84). Man må hele tiden kjenne etter, tenke over tidligere erfaringer, minner, fantasi, og ta valg for å oppnå det resultatet man ønsker. Gjennom å arbeide med de ulike materialene i en sosial og kulturell kontekst, hvor det praktiske, det estetiske, det emosjonelle og sansene blir benyttet, uttrykker elevene sine beskrivelser i møte med materialet. I møte med leiren har elevene et relasjonelt samspill med hverandre, der de sammen uttrykker både begeistring og avsky over materialet og deler dette med hverandre. Det elevene sanser og føler med hendene, knyttes sammen med det kognitive, og kan forsterke elevenes utvikling av begreper. Det at de hører hverandres uttrykk bidrar også til en økning i språkkompetansen. I

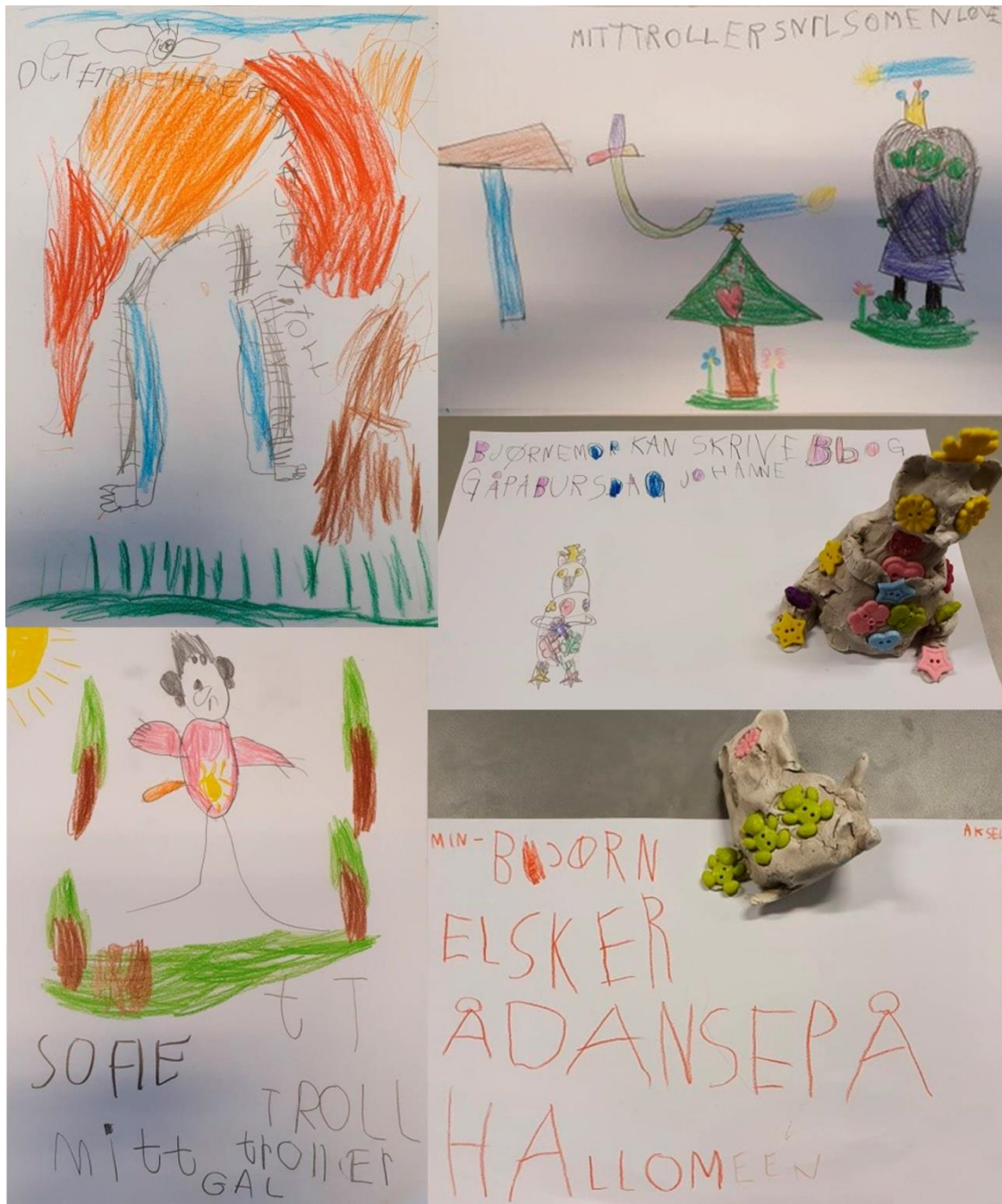
arbeidet med trevirket uttrykte elevene andre muntlige reaksjoner om emnet enn med leiren; det var bløtt, det var vått og det var hardt. Her får elevene vist en litterasitet som er i et relasjonelt samspill med materialene de har i hendene, og de erfarer begrepene som blant annet mykt, hardt, klemme, dra, skrå og bøyelig. Disse momentene hører også til under kroppslig læring. Bevegelser, tenkning, affekt og følelser aktiveres i de nevnte aktivitetene ved at elevene får kjenne, ta og føle på de ulike materialene. Det elevene erfarer med kroppen bearbeides kognitivt sammen med de følelsene de får. De tar valg ut fra sine kroppslige erfaringer og arbeider seg videre i prosessen. Det er et tett sammenvevd samspill (Dahl & Østern, 2019, s. 50).



Figur 14 Sosial, samhandling og samtale – ved landbordet

I hvert verksted satt elevene rundt langbordet og arbeidet med ulike materialer. Jeg har allerede skrevet om langbordet tidligere i oppgaven under analysen av det artografiske kunstnerperspektivet. Det som skjedde rundt langbordet ga viktig informasjon om hvordan elevene viste sin forståelse for litterasitet i arbeidet med de fire verkstedene. Stundene rundt langbordet kunne lett ha blitt opplevd kun som støy, men ved nærmere undersøkelse i hva støyen inneholdt, oppdaget jeg at det var samtaler om hva de holdt på med. Bilde nr 3 i denne rekken viser tre gutter i samtale når de tegnet trollene sine. De satt tett sammen og tegnet mens de hele tiden snakket med hverandre om hva de gjorde: *Mitt har nesa på haka. Mitt har pigger på buksa si. Mitt har slim og gørr. Se her, jeg tar lilla, men det ble bare grå.* Innimellom bøyde de seg over og kikket på hverandres tegninger. Samtalene mellom elevene gikk hele tiden, de fortalte hverandre historiene om tegningene sine: *Det var et smart troll. Jeg lager et tulletroll. Nå lager jeg øøøøret, øøøøret, se hvor store ører mitt har. Han her har masse bart. Arman vokser ut fra...* Under hver arbeidsøkt ved langbordet finner jeg at det det nesten alltid foregikk slike samtaler. De ba om å få sendt materialer, de forklarte hverandre hva de tegnet, og de uttrykker her en forståelse for litterasitet. Elevene viser sin forståelse gjennom språket ved at de holder seg innenfor temaet, og med sin fantasi viser de at de forstår at troll kan være i alle mulige fasonger, former og farger. I dette relasjonelle samspillet viser og utvikler elevene sin litterasitet gjennom lek, fantasi og kreativitet. Rundt langbordet oppsto svært mange gode samtaler der elevene utfordret hverandre til stadig nye erkjennelser, og de ervervet seg språklige erfaringer. De er hele tiden i et sosialt samspill som styrker og utvikler deres fremvoksende litterasitet. Norlinga et al (2025, s. 620) viser til at førskolebarn som får muligheter til å delta i dialoger med voksne og jevnaldrende utvikler et høyere nivå av leseferdigheter og kognitive tenkeevner enn andre barn. Langbordet er et godt eksempel der elevene fikk være i dialog med hverandre. I disse samtalene fikk de beskrive tankene og ideene sine. De ga hverandre respons på det muntlige ved å dele utstyr med hverandre, ved å gi hverandre tilbakemeldinger, ved å lytte til hva de andre sa. Gjennom samtalene delte de også sine tanker og ideer, som igjen gjorde at de lærte av hverandre.

5.3 Delta, skape, produsere



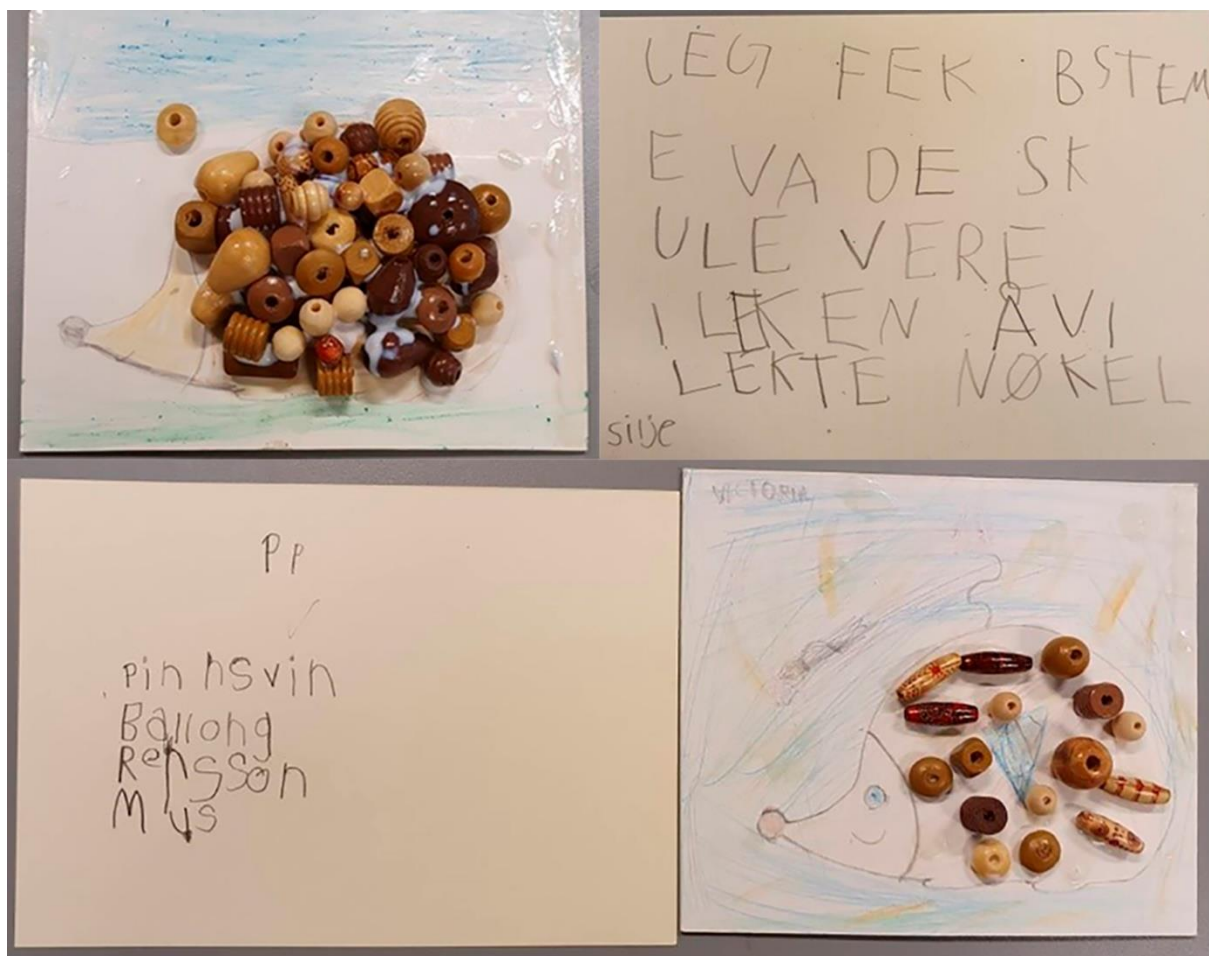
Figur 15 Delta, skape produsere – elevenes kunstverk 1

I de første to verkstedene fikk elevene brev fra dyrene de hadde hørt eventyr om. Disse dyrene var Bjørnemor, Vesle Bjørn og Lilletrollet. Dyrene skrev at de skulle ha store fester, og ba elevene om ting de kunne lage utstilling av. Bjørnemor og Vesle Bjørn ba om å få statuer av bjørner. Bjørnene ville ha med beskrivelser av hvordan elevens bjørn var, hva den kunne eller hva den var god i. Disse ville de stille ut på den store bjørnefesten som skulle være i skogen. Det samme ønsket Lilletrollet seg, men han ønsket seg troll. På disse to verkstedene hadde vi en

idemyldring aller først. Elevene fikk komme med ideer til hva deres bjørn kunne og hva den likte å gjøre. Elevene begynte å fortelle at bjørner kunne være gode til å spise, og det var nok noe de likte å gjøre. Bjørnene kunne spise is, boller, honning og bær, flere bærtypene kom frem, som for eksempler bjørnebær, multe og blåbær. Noen bjørner kunne trampe og danse, og en sa at bjørnen var flink til å spise mennesker. Om troll kom det også mange innspill, men også en del spørsmål, som for eksempel om troll kunne ha på seg kjole eller være snille. Her viser elevene sin forståelse av litterasitet. De har hørt om Velse Bjørn som reiste til månen, men allikevel holder de seg til fakta som de er kjent med fra tidligere om bjørnen. De viser at de har kunnskaper om at bjørnen er tung fordi de mener den er god til å trampe, og de viser til at den er glad i bær og honning. Det er først når de blir minnet på at Vesle Bjørn var god til å reise til månen at bjørnene deres kan være gode til mange andre ting, som å danse, gå i bursdag og synge. Nå benytter de mer av sin fantasi i utviklingen av sine bjørner. Når man ser på arbeidet til elevene, har mange skrevet «Til Bjørnemor». Her viser også elevene en forståelse av litterasitet. Elevene har fått et brev fra Bjørnemor og Vesle Bjørn der de ber om å få statuer av bjørner. Når elevene skal skrive, velger de å skrive til Bjørnemor og ikke til Vesle Bjørn, noe som viser at de setter dette inn i en kontekst de er kjent med. Bjørnemor er voksen, og det er nok stor sannsynlighet for at de voksne order mest til en fest hjemme hos elevene. Det ble aldri sagt at elevene skulle skrive til Bjørnemor. Dette har elevene også funnet ut selv, noe som igjen viser elevenes forståelse av litterasitet. Elevene har forstått konteksten med at Bjørnemor og Vesle Bjørn har bedt om å få en statue med beskrivelse, og dette vil elevene gjerne gjøre. De har også oppfattet at det er vanlig å skrive hvem det er til når man gir noe bort. Halloween var ikke langt unna tidspunktet verkstedet fant sted. De viser også sin forståelse av litterasitet når de setter bjørnene inn i en kontekst som de selv gleder seg til; bursdag og halloween er store hendelser i en 1. klassings hverdag.

Elevene har selv lydert seg frem til ord i dette arbeidet. Noen få ord var skrevet på tavla, men alle har i disse to øktene skrevet og lydert seg frem til egne ord. Dette påpeker Rohe (2015, s. 5) er meget viktig i utviklingen av lese- og skriveferdigheter. Det å lytte etter det fonologiske i språket og å finne meningsfulle måter å skrive på er grunnleggende for å tilegne seg lese- og skriveferdigheter.

Det ble mer skriving om bjørnene enn om trollene. Når elevene arbeidet med trollene, ble mange så opptatt av samtalen seg imellom at de glemte litt å skrive, eller at de ikke rakk det. Men samtale er meget viktig i tidlig litterasitet, der lek og fantasi er sentralt for utviklingen.



Figur 16 Delta, skape og produsere – elevenes kunstverk 2

På illustrasjonen vises elevarbeider fra den tredje verksted-økten. Her har alle elevene skrevet det samme, akkurat de samme ordene, i samme rekkefølge som på bildet til venstre, unntatt ei jente (øverste bilde i figur 16). Hun har skrevet om noe helt annet. Her måtte jeg tilbake til lydopptaket og lytte. I denne økten fikk ikke elevene noe brev. Arbeidet med pinnsvinene ble gjort fordi elevene fikk en oppgave av dvergen Pinto. Han ønsket å ha med bilder hjem til pinnsvinet. Det ble i forkant heller ikke gjort noen idemyldring om egenskapene til pinnsvinene. Elevene får tydelige instruksjoner av meg på hvordan de skal lage bildene. Når elevene begynner å bli ferdige får de nye instruksjoner, nytt ark med forklaringer på hva de skal skrive. Ordene er skrevet opp på smartboarden og på lydopptaket hører man i en bisetning at man kan skrive andre ord også hvis man vil. 19 av 20 elever gjør som hoved-instruksene sier, ei følger bisetningen. Hun skriver om sin opplevelse når vi lekte leken «hvem tok kjøttbeinet», med tilpasninger til bokstaven P. Hun var så glad for at hun fikk velge ord at hun valgte å skrive ned den hendelsen som hadde størst betydning for henne. Denne økten viser også hvor viktig samtalene og idemyldringen i forkant er av et arbeid er. Man kan spørre seg hvilken forståelse elevene fikk gjennom dette arbeidet, ga

arbeidet elevene noen mening, eller ble det kun et arbeidsoppdrag de utførte. Mye kan tyde på at det var akkurat det sistnevnte som ble resultatet. Elevene utførte arbeidet, - og alle pinnsvinene ble nesten helt like. Her er det umulig å finne elevenes eget uttrykk og hvilken forståelse de hadde for litterasiteten, bortsett fra hos denne ene eleven. Hennes pinnsvin er også det som skiller seg ut. Hun har tatt på en hel bunke med perler, mens de andre elevene har limt på noen få. I denne økta ble elevene også meget opptatt av reglene om hvordan man skulle utføre oppgaven, og på lydopptaket hører jeg at elevene varsler meg om at hun tar på så mange perler. Jeg sier at det er helt greit, men ingen andre elever følger hennes eksempel. De forholder seg mer motorisk til oppgaven de har fått, og til hvordan de har forstått at de skal løse den. Elevenes egne tolkninger, fantasi og kreativitet kommer ikke frem, og forståelsen av konteksten som vises er at elevene utfører kun et arbeidsoppdrag.

Dette mener jeg viser det viktige poenget til Deweys viktige poeng; at motoriserte arbeidsoppgaver gir ikke gir en estetisk erfaring. Det blir en handling elevene gjør frem til et ferdig produkt, men det gir dem ikke den dybden en fullverdig estetisk erfaring gjør. I en motorisert handling blir ikke følelsene inkludert og man stopper ikke opp og undersøker hvordan man skal komme frem til målet. I denne aktiviteten i dette verkstedet kan man se at elevenes følelser ikke ble med. De utfører kun de instruksene de har fått og kommer i mål med et produkt. I denne aktiviteten ble det ingen interaksjon med verden (Dewey, 2008a, s. 199). Aktiviteten var ikke i interaksjon med hverken individet eller verden. Det handlet om å følge en oppskrift, der alle steg allerede planlagt var for elevene. Denne aktiviteten ga derfor ikke elevene rom for å være kreative, for å tenke og utforske, for å være nysgjerrige, og dermed uteble den estetiske erfaringen. Aktiviteten ga ikke elevene noen verdi i seg selv (Säljö, 2016, s. 87), den hadde ingen mottaker, og på den måten fikk ikke aktiviteten mening, den skapte ingen verdi for elevene.

5.4 Oppsummering

Jeg har nå gått igjennom i analysen av forskningsspørsmålet: Hvordan uttrykker elevene sin forståelse av litterasitet gjennom arbeidet med de fire sanselige verksteder, der jeg har navngitt tre temaer. Felles for alle temaene er at elevenes forståelse for litterasitet viser seg best når elevene får være delaktige i hele prosessen, med hele seg. Analysen viser at når elevene får være deltagere i læringsprosessen gjennom å benytte sine sanser, sette egne ord på elementer, komme med egne ideer, skape, leke og fantasere, kommer deres forståelse for litterasitet best til syne.

Et annet viktig moment som kommer frem er elevenes prosess i å danne seg en erfaring. Ved hvert tema foregår det en tredelt prosess på veien mot det å kunne uttrykke sin forståelse for litterasitet. I gjennomgangen av det første verkstedet poengterte jeg innpust og utpust. Der viste jeg til Deweys teori der han sammenligner pusten med erfaring. Elevene sanser, de puster inn. I kroppen skjer det en transformasjon der de gjør en kognitiv behandling av sine det de har pustet inn. Dette er en tett sammenvevd prosess og ved denne transformasjonen kan elevene uttrykke sin forståelse for litterasitet. Når elevene uttrykker puster de ut sine sanseopplevelser. I temaet sosial samhandling og samtale skjer akkurat det samme. Elevene deltar i en aktivitet der de puster inn sine opplevelser. Det de har erfart med kroppen og følelsene transformeres, og elevene kan gi uttrykk (puster ut) for sin forståelse av litterasitet. I dette temaet viste elevene det både med kroppen og ved sine kroppslige reaksjoner på materialene.

I det tredje teamet delta, skape og produsere, skjer akkurat det samme. Gjennom samtalen blir elevenes følelser satt i gang. De får ideer de puster inn. I sitt indre arbeider elevene kognitivt og bestemmer seg for hvordan deres bjørn/troll skal se ut, og hva den liker å gjøre og er flink til. Dette puster de ut og skaper sine visuelle og skriftlige bilder av bjørnen/trollet. Alle situasjonene der elevene stopper opp (puster inn), undersøker og tar stilling til om dette er til hjelp og nytte, gir nødvendige erfaringer som vil lede dem på veien til målet.

Et annet viktig moment er den kroppslige læringen. Der oppgavene fungerte ble elevenes følelser og sanser inkludert og dermed også den kroppslige læringen. De opplevde noe som ga dem en mening, en verdi, og deretter handlet de og gjorde valg som ville være av positiv karakter for å oppnå et ønsket mål.

6. Mening skapt i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet

I denne studien undersøker jeg hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet på første trinn. Sanselig didaktisk design er «underviseren og elevenes formskapende arbeid med skapende, performativt, multimodale, elevaktive, relasjonelle, kroppslige og intra-aktive læringsprosesser» (Stømme, 2019, s. 80). Det er læringsprosesser der både elever og lærer skaper kunnskap. De lærer gjennom å sanse, tenke, relatere, engasjeres, utfordre, bevege seg og beveges, slik skaper de kunnskap og lærer sammen (Strømme, 2019, s. 80). Verkstedene mine er designet etter prinsippene fra sanselig didaktisk design. Gjennom å utarbeide sanselig didaktiske verksteder som utforsker bokstavene krysses sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet. I dette kryssfeltet er elevene. I verkstedene møtes det sanselig didaktiske og den fremvoksende litterasiteten i elevenes sansing, erfaring og handling. Fremvoksende litterasitet er elevenes utvikling av *hele* språket. Det innebærer å utvikle en fonologisk bevissthet, kunnskap om alfabetet, og om å koble tekst med bokstaver og tilhørende lyd. I tillegg innebærer det den muntlige og sosiale delen av språket; å lytte, å delta i samtaler, å forstå, å tolke og å kommunisere. Med fremvoksende litterasitet skal elevene skape mening gjennom språket.

Begrepet mening dreier seg om hvordan prosessen i kunnskapsdannelsen gir mening, om utvikling og erkjennelse. Det kan være lettere å tenke på mening som noe som skapes, vi kan se ordet mening som et verb å kalle det for meningsskaping. I undervisning ønsker pedagogen å skape mening for elevene. Det er umulig å lære uten å skape en mening. Samtidig må også læreren oppleve at det er en meningsskapende handling (Østern et al, 2019, s 23). Når man ser på begrepet på denne måten, viser det at meningsskaping ikke kan skilles fra det å lære og det å undervise. Meningsskaping er noe som foregår hele tiden når det foregår undervisning og læring. Østern et al viser til Selander og Kress (2010) som forklarer «meningsskaping som den kontinuerlig pågående meningsskapende aktiviteten som foregår mellom to punkter av læring når vi har lært noe nytt» (Østern et al, 2019, s. 23). Meningsskaping er en forutsetning for både det å lære, og for det å undervise. Dette er komplekse, kroppslige, kognitive, relasjonelle og affektive prosesser som foregår hele tiden (Østern et al. 2019, s. 23). I kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og tidlig litterasitet vil mening oppstå, men hvordan skapes mening i dette kryssfeltet?

I den foregående analysen så jeg på elevenes forståelse av litterasitet. Når jeg nå skal se nærmere på hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet, har jeg tatt utgangspunkt i disse funnene som viser hvordan elevene uttrykker sin forståelse av litterasitet. Når man uttrykker en forståelse, er det fordi man har skapt en mening. Denne erfaringen og denne nyskapede forståelsen ønsker man å dele med andre. Det som har tatt bolig i kroppen føles som viktig, og derfor blir det betydningsfullt å dele akkurat dette. I analysen av hvordan eleven uttrykker sin forståelse for litterasitet kom jeg frem til tre temaer: 1. Sanselighet, tolke, kommunisere, 2. Sosial samhandling og samtale og 3. Delta, skape og produsere. Ordene i temaene er valgt ut fra begreper innenfor litterasitet, men de har like stor gyldighet for sanselig didaktisk design, performativt læringssyn, og pragmatismens og Deweys syn på kunnskapsdanning, som alle har disse momentene felles.

Jeg vil i det følgende undersøke hvordan den uttrykte forståelsen oppsto; altså hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet.

6.1 Deltagelse i å sanselighet, tolke og kommunisere

Det første jeg belyste i analysen av forskningsspørsmål to var at elevene uttrykte sin forståelse av litterasitet når vi satt på gulvet og elevene beskrev det de sanselighet i omgivelsene. Elevene ble nysgjerrige på alle inntrykkene, og gjennom å benytte sine sanser satte elevene ord på det de opplevde, de uttrykte dermed en forståelse av den verden vi på magisk vis hadde kommet oss til. Sanselig didaktisk design har alltid en overgripende estetisk tilnærming. I min design hadde klasserommet blitt gjort om til en magisk og forunderlig verden. Kunstnerperspektivet designet rommet med stor vekt på elevenes sanser. Det skulle være et rom der elevene kunne oppdage nye ting hver gang, de skulle kjenne lukten av skog, og høre fuglesang. Elevene skulle oppleve en litt dunkel lyssetting, som kunne minne om at vi var langt inne i skogen og som skulle bidra til en mystikk og skape stemning. Det er akkurat i dette kryssfeltet, mellom det sanselige rommet og det åpne spørsmålet, der elevene får uttrykke sine opplevelser, at det skapes mening. Elevene er delaktige ved at de benytter sansene, de bearbeider sine inntrykk og deler dette gjennom sin språklige kompetanse. Ved at elevene deler sine sanseintrykk muntlig, kan de lære av hverandre. Jeg hadde tatt inn blant annet lyng og granter i klasserommet. Elevene ble oppmerksomme på lukten fra dette treet. Ved at elevene fører en åpen samtale om hva de ser rundt seg og ved at elevene deler sanseopplevelsene med hverandre språklig, kan situasjonen/opplevelsen bidra til at elevene utvikler sitt ordforråd. Gjennom å oppleve treet,

kjenne lukten, finne ut hvor lukten kommer fra og kjenne at barnålene stikker, tar sanseopplevelser bolig i kroppen. Elevene får i tillegg til navnet/objektet grantre en kroppslig kunnskap om grantreet. Å møte dette treet inne i klasserommet og dermed plassert i et fremmed miljø, bidrar det til en underliggjøring av både treet og klasserommet. Dette kan sammen bidra til å forsterke elevenes sanseopplevelse og deres kroppslige læring.

I møtet med rommet får elevene en estetisk erfaring. Den estetiske erfaringen får de gjennom de multimodale ressursene som ligger i rommets design. De multimodale ressursene er blant annet bildeteppene, lyssettingen, treet, greiner, stoff, stubbe og dverghuset. Men de blir først multimodale når vi kommuniserer, og gjennom den måten vi kommuniserer om modalitetene. Vi satt tett sammen i en klynge når vi snakket sammen. Kommunikasjonen er annerledes for elevene når vi sitter på gulvet og ikke på lyttekrokbenkene. Vi opplevde, sanset sammen som en gruppe på gulvet, der en strøm av modaliteter oppsto når vi kommuniserte. Gjennom elevenes innspill der de snakket om sine sanseintrykk, tok vi tak i modalitetene og spilte på dem. Gjennom kommunikasjonen rundt sanseopplevelsene og den multimodale klyngen som lå i designet i klasserommet, skapte vi mening sammen. Klasserommets design var en multimodal klynge. I samspillet vårt under samtalene på gulvet kommuniserte vi, og benyttet den multimodale klyngen som rammet inn og skapte form, i den verden vi hadde reist til.

Elevenes oppgave var å sanse og finne ut hvor vi var. Gjennom å benytte sansene sine skulle de finne ut hvor vi hadde reist og deretter benytte sin litterasitet til å beskrive stedet; alt de så. De møtte omgivelsene med nysgjerrighet. Gjennom sansingen gjorde elevene vurderinger om hva som var viktig informasjon i prosessen for å beskrive hvor vi var. Elevenes sanser er organene som de «puster inntrykkene inn med». Dette er et bilde på det Dewey omtaler med *doing og undergoing*. Eleven sanser, og dette bearbeider de med følelser og tenkning som «pustes ut», og de fortsetter mot målet. Elevene deltar gjennom en sansning som skaper mening (Dewey, 2008b, s. 204).

Klasserommets design skapte en multimodal klynge som fungerte som performative ressurser. Det ene var hele stemningen i klasserommet, lukten, lyden og lyset. Men dverghuset var også en meget viktig modalitet. Elevenes oppmerksomhet og nysgjerrighet rettet seg mer og mer mot huset. De kikket inn i vinduene og oppdaget ting som var inni huset, som blant annet møbler. Dette gjorde at eleven undret seg, bodde det noen der? Hvis det bodde noen der, hvem var det? I verkstedene ble elevene mer og mer direkte oppmerksomme på dverghuset. Spesielt i det siste verkstedet var det tydelig hvor stor nysgjerrighet de hadde rundt hvem som var i dverghuset i

dag. Det tok ikke mange minuttene før de lurte på om vi ikke kunne banke på. De hadde ikke så mye tid til å snakke om hva vi gjorde forrige verksted. Elevenes følelser var allerede med og gjorde at de ønsket å styre tempoet i forløpet. De viste spenning, nysgjerrighet, og reagerte med begeistring når de oppdaget at det var en ny dverg den dagen også. Hver gang dvergens navn ble presentert oppsto det et tydelig krysningspunkt mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet. Dette skjedde tydelig når elevene lyttet og smakte på ordet. Elevene utforsket navnene til dvergene fonologisk, noe som er et særdeles viktig moment for en fremvoksende litterasitet. Dvergene var en performativ agent som ble meningsskapende. Den skapte sammenheng mellom innhold og form og ble meget betydningsfull for deltagerne. Det er en forutsetning for å ha en estetisk erfaring at sansene og følelsene er med i prosessen, det er slik mening kan skapes (Dewey, 2008a, s. 201). Hele mennesket er med når eleven danner kunnskap (Gustavsson, 2009, s.152). Jeg opplevde at elevene ble glad i dvergene, og at de brydde seg om dem. Det ble synlig gjennom den store oppmerksomheten de rettet mot dvergene, hvordan de lyttet hver gang dvergene hvisket, og hvor raske de var til å samles rundt dvergene når jeg fortalte at dvergene vinket oss til seg. Det at elevene ble glad i dvergene ble av stor betydning for hvordan de skapte mening i verkstedene. Det affektive kommer her til syne i meningsskapingen fordi elevene fikk følelser for dvergene. Gjennom det affektive ble elevene engasjerte i dvergenes liv og hva de fortalte. Elevene ønsket å hjelpe dvergene. Gjennom sitt ønske om å bidra ble elevene aktive, deltagende og skapende i læringsprosessen. Dvergen er et materiell, men i møte med elevene ble den levende, og en performativ agent som skapte affektive reaksjoner i elevene. Elevene ble også kjent med dvergenes venner gjennom eventyrene, og de fikk vite hvordan dvergene levde og bodde i skogen. Elevenes følelser for verkstedene ble meningsskapende fordi de lærte om noen de brydde seg om, og som for dem ble viktige og betydningsfulle i aktivitetene og prosessene frem mot nye estetiske erfaringer.

6.2 Deltagelse i sosial samhandling og samtale

Når jeg så på deltagelse i sosial samhandling og samtale i analysen av hvordan elevene uttrykker sin litterasitet, så jeg at kroppslig læring var en stor del av bildet. Elevene brukte kroppen for eksempel da de laget bokstaver i luften, formet bokstaven med kroppen i samarbeid og i møte ulike materialer. Elevene jobbet med tråd, knapper, tørket leire, våt leire, lim, perler, tusjer, fargeblyanter, strikkepinner og tre. I sanselig didaktisk design er undersøkende, relasjonell og intra-agerende læring en ressurs. I dette ligger det at elevene skal arbeide undersøkende. De skal selv bearbeide, behandle og skape form (Østern et al. 2019, s. 68). Gjennom arbeidet med materialene, og i tett samarbeid med hverandre, uttrykte elevene sin forståelse for litterasitet. Det

som blir meget synlig her er det intra-agerende. Det er ingen deler som kan stå alene, og alt er tett sammenvevd. Dette vises tydelig i de aktivitetene der elevene arbeidet med leiren. De fikk en leirklump som de skulle skape om til en bjørn. Deres umiddelbare reaksjon på leiren var både kroppslig og affektiv. De syntes leiren luktet vondt, og mange følte litt avsky. Dette uttrykte elevene både kroppslig, men også verbalt. Gjennom språket delte elevene sine erfaringer i møte med de ulike materialene, og satte språk på sine opplevelser og følelser. Elevene samarbeidet med hverandre om å danne bokstaver på gulvet, førte samtaler og viste hverandre sine løsninger. Elevenes samtaler rundt det de opplevde er eksempler som viser den tette intra-aksjonen. I disse aktivitetene i de sanselig didaktiske verkstedene flyter alt. Ikke som kaos, men som et tett samarbeid mellom både materialene, elevenes kropp, følelser, sanser og deres intra-aksjon med hverandre. De arbeider sammen i en prosess hvor hele mennesket er med, følelser, sanser, kropp og tanker. De er i en prosess mot en estetisk erfaring, de er i prosessen der mening skapes. I disse situasjonene er elevene i prosesser som er relasjonelle, kroppslige, affektive, skapende og kognitive. Læring blir skapt. Man kan ikke ta vekk materialene og oppnå det samme, man kan ikke ta vekk elevene, og man kan ikke ta vekk følelsene i denne prosessen. Uten materialene, elevene eller følelsene, uten at hele mennesket er med i prosessen, skapes ikke den estetiske erfaringen. Ved at sanselig didaktisk design og litterasitet møtes i et kryssfelt oppstår det meningsskaping i samspillet mellom materialene og elevene. Det skapes en estetisk erfaring i dette kryssfeltet. Elevene arbeider i praksis undersøkende for å finne ut hvordan de kan skape en bjørn av leirklumpen, eller bokstaver med sine kropp. I møte med materialene sanser elevene, de reagerer både emosjonelt og intellektuelt. Ved å få materialene i hendene sanser og føler elevene, og gjennom en kognitiv transformasjon setter de ord på sine opplevelser. Dette viser de verbalt, og de benytter det intellektuelle. De prøver ut i praksis og samtaler for å finne en løsning på hvordan de kan skape sine kunstverk. Når kunstverket er ferdig, har elevene skapt en mening gjennom en ny forståelse av materialet og aktiviteten.

6.3 Delta, skape og produsere

I analysen av hvordan elevene uttrykte sin forståelse for litterasitet kom jeg frem til temaet delta, skape og produsere. Jeg har belyst hvor viktig idemyldringen og samtalen om det vi skulle skape var. Under dette temaet viste jeg hvor fattige produktene ble når vi unnlot samtalen, og hvor elevene fikk en oppskrift de skulle følge. Det ble ikke meningsfylt for elevene, de var ikke med i å skape sin egen læringsprosess. De ble mottakere og ikke produsenter av sin egen læringsprosess. Hverken sanser eller følelser ble med i denne aktiviteten. De ble ikke inkludert i prosessen, og det var ingen interaksjon med verden.

Dvergene var tydelig en viktig i det meningsskapende arbeidet for elevene som performative agenter. De var en stor del av verdenen vi hadde reist til. Dvergene fortalte eventyr om sine venner i skogen, disse omhandlet hovedpersoner med navn på dagens bokstav. Fra dvergene fikk elevene brev som de hadde med fra sine venner i skogen, brev fra hovedrollene i eventyrene. Brevet inneholdt litt informasjon og en hilsen til elevene. Deretter ba dyrene/trollene om hjelp til å lage kunstverk de kunne stille ut i skogen når de skulle ha fest. For elevene ble dette en glede og motivasjon. Dette viste seg blant annet i elevenes leting etter brev i dverghuset i starten av hvert verksted. Den ene gangen det ikke lå noe brev i huset, trøstet de seg med at det sikkert ville komme et i løpet av timen. I arbeidet med analysen har det kommet frem at dette brevet ble meget viktig. Det kan man se tydelig igjennom elevenes kunstneriske og skriftlige arbeid. De hadde en mottaker. De hadde noen som trengte deres hjelp. Konteksten som var gitt dem gjennom det sanselig didaktiske designet var med å gi mening til elevene, aktiviteten ble meningsfull for dem gjennom dette brevet. Formidlingen ble utført gjennom kunsten, gjennom eventyret og gjennom dyrene elevene hadde blitt kjent med. Elevene ble aktører som var medskapende, de skapte sine egne bjørner og troll. Gjennom møtene med eventyrene, dvergene og livet i klasserommet var elevene i interaksjon med verden, der aktiviteten var den som skapte en mening (Hohr, 2013, s222).

I hvert verksted arbeidet elevene gjennom en helhetlig prosess. Det begynte med reisen inn til den forunderlige verdenen. Videre hilste de på dvergene, de undersøkte bokstaven, benyttet ulike modaliteter for å gjøre seg kjent med bokstavens form, de fikk høre eventyr og ble kjent med flere dyr. Deretter skapte de sine helt egne verk, der kunst og skrift ble kombinert. Da vi var i det aller siste verkstedet, ble det tydelig at elevene ble mest opptatt av to av kunstverkene de hadde laget. De var aller mest opptatt av bjørnen i leire og dvergen de hadde spikket i tre. Jeg har undret meg over hvorfor akkurat disse to ble så betydningsfulle. Dvergene de spikket klarte de ikke å gi bort til dvergene som en avskjedsgave. De spikkede dvergene var blitt for viktige for elevene. Da ble vi enige om at dvergene i stedet kunne få et fint bilde av spikkearbeidene. Det syntes elevene var en god ide. Det siste verkstedet ble avsluttet med at elevene samlet seg rundt dvergene for å si farvel, hvor de holdt opp sine spikka dverger (se figur 17). Men hvorfor ble elevene så opptatt av bjørnen de hadde skapt i leire og dvergen i tre? En komponent jeg mener hadde stor betydning for dette er materialenes motstand. I leiren møtte elevene motstand ved at den først var litt hard, deretter ble den tørr. De måtte sanse, føle, transformere og arbeide og finne løsninger. Det samme gjelder for dvergen. Treet var hardt, de måtte finne den riktige vinkelen å holde kniven. Det krevdes også en viss styrke fra elevene for i det hel tatt å mestre å få til en slags figur. Det var et

hardt arbeid å spikke, og elevene fikk både litt vondt i hånda og ble slitne. Det er også en viss risiko å spikke. Kniven er skarp og man kan komme til skade hvis man er uheldig eller uforsiktig. Tusj og fargeblyanter gir ikke motstand på samme måten. De glir lett bortover på arket og krever ingen muskelkraft. Materialene som blyanter og papir, endrer seg heller ikke prosessen. De er konstante. Riktig nok kan man møte på motstand ved å ville tegne noe spesielt, man vet ikke helt hvor man skal sette blyantstrekene for å få det til. Men her er det lettere å kaste arket og starte på nytt. Du kan ikke kaste tre-emnet like enkelt. Det blir en for stor jobb å starte på nytt. Du må arbeide deg igjennom hele prosessen. Dewey sier at for å oppnå en fullverdig og hel estetisk erfaring må du arbeide deg igjennom en prosess. I denne prosessen fram mot et mål må følelsene være med i arbeidet, du arbeider deg igjennom motstand. Ved målet sitter du tilbake med en ny kunnskap om hvordan du skal løse et møte med lignende utfordringer neste gang. Det at elevene uttrykker mest glede over bjørnene i leire og dvergene i tre, kan vise til at elevene hadde en sterk estetisk erfaring i disse to aktivitetene, der de virkelig arbeidet seg gjennom motstand.



Figur 17 Elevene sier farvel til dvergene.

6.4 Kunstfagdidaktiske prinsipper

Gjennom analyse og arbeid med forskningsspørsmålene kom det til syne noen kunstfagdidaktiske prinsipper som jeg mener er med på å forklare hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet. De kunstfagdidaktiske prinsippene jeg har funnet er av stor betydning for hvordan mening skapes i dette kryssfeltet. Jeg vil her se nærmere på de kunstfagdidaktiske prinsippene som har kommet til syne gjennom analysen av de andre forskningsspørsmålene.

I de fire sanselige verkstedene dro vi til et magisk land. Der ble elevene kjent med en verden som inneholdt fantasi, mystikk og eventyr. Denne verden ble levende for elevene. I denne verden ble norsk, musikk og kunst og håndverk integrert. Det er når fag blir integrert gjennom det levende livet at en relasjonell og performativ kunstfagpedagogikk blir synlig (Aure, 2013, s. 15, Høhr, 2013 s. 222). Fagene ble integrert gjennom innholdet i det sanselig didaktisk designet. Norsk ble integrert blant annet gjennom fremvoksende litterasitet, kunst og håndverk gjennom arbeidet med materialene, og musikk gjennom sang og bevegelse. Formidlingen inspirerte elevene til dialog både i forhold til tekst og omgivelser. De snakket med dvergene, lyttet og deltok i eventyr, de arbeidet med kroppen gjennom ulike materialer og aktiviteter. Undervisningsformen ble prosessorientert. Verkstedet startet i en verden der dverger kunne hviske, de fortalte eventyr, presenterte bokstaver, ba om hjelp, og ga elevene oppdrag som til slutt endte i fremvoksende litterasitet. Kjennskap og kunnskap om ulike materialers egenskaper ble en integrert del i mange av verkstedsaktivitetene. I en prosessorientert undervisningsform samarbeider lærere og elever ofte innenfor et tema og med problemløsning. Det at jeg hadde lagt styringen av timene til dvergene bidro til et lettere samarbeid mellom lærer og elever. Gjennom dvergenes ledelse ble det lagt mer til rette for en felles undring, der lærer og elever fikk en felles opplevelse. Denne felles opplevelsen og undringen førte til en nærere relasjon i elevgruppen. Selv om jeg hadde planlagt innholdet i verkstedet, ga denne undringen over dvergene et enklere utgangspunkt for tettere og mer levende interaksjon og samarbeid med elevene. Vi sto på en måte på lik linje, jeg visste jo heller ikke svarene, for det var dvergene som hadde styringen. Tidligere erfaring viser at når elever får en oppgave de skal løse, henvender de seg ofte til lærer for å få hjelp og veiledning. Elever vet at lærer sitter på svaret, og de er vant med å få hjelp på veien. I disse verkstedene trodde elevene på at jeg ikke visste hva som skulle skje, eller hvordan man skulle løse en oppgave fordi vi hadde etablert at vi var i en magisk verden. Dette resulterte i at elevene tok kontakt på en annen måte, de engasjerte seg, og bidro mer selvstendig i situasjonen, noe som førte til at vi sammen utforsket det dvergene presenterte. Dvergene ble i disse verkstedene

formidlingsfaktoren. I didaktisk relasjonstenking er formidlingsfaktoren noe av det som underbygger den dynamiske og nære relasjonen mellom blant annet faginnhold og læringsaktiviteter (Aure, 2013, s. 15). Dvergene fungerte som formidlerne av innholdet i timen, og ble et sterkt virkemiddel som knyttet lærestoff, innhold og læringsaktivitetene tett sammen.

Gjennom å arbeide med sanselig didaktisk design kom potensialet med relasjonell og performativ orientert kunstfagdidaktikk tydelig frem. Stoffet en arbeider med kan bearbeides og fremstilles på ulike måter, mer dynamisk og spenningsfylt (Aure, 2013, s. 15). I verkstedene fikk elevene innholdet presentert på mange ulike måter. Det var for eksempel eventyrfortelling, møte med bildetepper, dverger som hvasket og skrev brev, samtaler og dialog. Elevene tok imot de forskjellige presentasjonsformene, og de bearbeidet i ulike materialer, i samtaler, i fysisk bevegelse og med uttrykk i skrift og tegning. Bokstaven var synlig i arbeidet gjennom hele verkstedet. Dvergen som dukket opp i verkstedet, hadde alltid et navn som begynte på den aktuelle bokstaven for timen. Dette var alltid det første møte med stoffet timen skulle omhandle. Deretter hørte vi eventyret som hadde bokstaven i navnene på de ulike karakterene, som for eksempel under verkstedet med bokstaven P, møtte elevene Pinnsvinet og herr Persson. Videre var det aktivitetene med skaping av bokstavens form. Disse aktivitetene var varierte, der elevene fikk benytte kroppen på ulike måter for å utrykke bokstaven. I verkstedet arbeidet elevene med bokstavene i forskjellige materialer. De fikk også forme figurer i leire og tre og skape tekster om det de hadde laget. Gjennom å arbeide med sanselig didaktisk design og dens ressurser som utgangspunkt i møte med fremvoksende litterasitet, kom potensialet for det performative og relasjonelle mangfold tydelig frem. Det var med på å initiere til opplevelser der elevene kunne skape og danne en mening. Elevene møtte flere aktiviteter som ga dem ulike erfaringer, men om det samme temaet. Et verksted var en lang prosess, der elevene undersøkte sine omgivelser før de fortsatte videre i en forskende, skapende og dialogbasert læringsprosess.

Et annet relasjonelt og performativt kunstfagdidaktisk prinsipp som kom til syne, og som var med på å skape en mening, var prinsippet om at det ikke finnes noen rette svar. I relasjonell og performativ kunstfagdidaktikk vises det til parallellene med samtidskunst; kunstverket blir først fullendt når det møter tilskueren eller deltageren (Aure, 2013, s. 15). Her var elevene deltagere. Gjennom åpne samtaler fikk de uttrykke sine tanker, følelser, meninger og opplevelser av det stoffet de møtte i timen. Dette var en stor del av prosessen med å skape en mening, en estetisk erfaring. I dette studiet kan vi forstå kunstverket som blant annet designet av rommet og den verden vi skapte i dette rommet. Gjennom en slik prosessorientert tilnærming til kunstverket, fikk elevene kunstmøter ved blant annet designet av rommet, dvergene og eventyrene. Verden vi

reiste til ble først fullendt når det oppsto intra-aksjon mellom elevene og de performative agentene som dvergene og eventyrene. Her fremtrer kunstverkene som reelle kommunikasjonspartnere. Det var gjennom denne kommunikasjonen at mening ble skapt hos elevene. De fikk undre seg, komme med innspill og forklare sin forståelse av sine opplevelser i møte mellom sanselig didaktisk design og tidlig litterasitet.

En relasjonell og performativ kunstfagdidaktikk tar ikke avstand fra det å lære om materialer, redskaper og teknikker. Her poengteres det at kjennskap til materialer, redskaper og teknikker kan være med på å skape en forståelse av et verk (Aure, 2013, s. 17). I verkstedene fikk elevene utforske materialene. De fikk noen råd og tips, men de måtte skape seg egen erfaring med materialene. Dette ble gjort rundt langbordet, der også samtalen ble en viktig del for elevene for å skape en mening. Når de arbeidet med materialene, skapte de en kunnskap om hvordan materialene reagerte gjennom ulike måter å behandle det på. De fikk erfare at leiren ble tørr og trengte vann, og de erfarte at treverket var hardt, og kniven måtte benyttes med en bestemt vinkel for å mestre det å få av barken og gi treet form (spikke). Når elevene skapte med de ulike materialene, fikk de også erfare de formale virkemidlene som form, linje, farge, og de møtte ulike materialer som ga dem erfaringer med ulike teksturer. Gjennom de syv ressursene i sanselig didaktisk design og møtet med fremvoksende litterasitet skapte de seg en mening om materialene. Og de førte samtaler om materialene som bidro til at de lærte av hverandre.

I en relasjonell og performativ kunstfagdidaktikk er det et viktig prinsipp at elevene utforsker selv og er medskapere i prosessen. Når man følger prinsippet med at kunnskap blir til når man er i interaksjon med verden, handler kunnskapsdannelse verken om verden eller individet, men om det som skjer i relasjonen mellom individet og verden (Hohr, 2013, s. 222) Et godt eksempel her er oppgaven elevene fikk da vi arbeidet med bokstaven P. Her ble jeg som pedagog fanget av et ønske om at elevene skulle skape noe vakkert som jeg senere kunne vise frem i min studie. I denne aktiviteten fikk ikke elevene en presis mottaker. De fikk en tydelig oppskrift på hvordan de skulle løse oppgaven, med trinnvis instruksjon, steg for steg. Dette resulterte i en motorisert oppgave. Som jeg har vist til tidligere, ble ikke elevenes følelser med inn i arbeidet. Det ble ikke skapt en betydning for elevene om hvorfor de skulle utføre denne oppgaven og aktiviteten ble ikke meningsfull. Det ble en aktivitet som kun var rettet mot produktet og ikke mot prosessen. Her ble ikke elevene inkluderte medskapere. I analysen av hvordan elevene uttrykker sin litterasitet kommer det tydelig fram at denne aktiviteten ikke satte i gang refleksjon, skaperkraft og meningsskaping hos elevene. Dette viser hvor viktig det er at elevene selv deltar og er medskapende i sin egen læreprosess. Et annet moment som ble synlig gjennom analysen er hvor

vesentlig samtalen og idemyldringen rundt et arbeid var. Her gjelder det samtalen rundt et kunstverk. Det var ikke et kunstverk elevene skulle oppleve, men et kunstverk de selv skulle skape. Den deltagelsen og medvirkningen elevene hadde i de andre arbeidene viste seg å være av stor betydning. I skapelsen av pinnsvinet ble ikke elevene aktive deltagere, men mottakere av en instruks. Det var en arbeidsoppgave elevene fikk av dvergen Pinto, og aktiviteten ga ikke elevene mening og heller ingen verdi. I en studie der jeg vektlegger de syv ressursene i sanselig didaktisk design, hvor alle aktiviteter er planlagt med bakgrunn i dette og et artografisk trippelperspektiv, blir jeg altså likevel her produktorientert. Jeg satte produktet høyere enn prosessen. Gjennom min egen prosess med å studere og analysere forskningsspørsmålene blir det av mye større verdi og det gir en mye større mening å vise frem de andre arbeidene elevene gjorde, -framfor arbeidet pinnsvinet.

Et annet moment som ble tydelig i de fire sanselige verkstedene, var hva elevene selv var opptatt av. De snakket mest om bjørnene de hadde laget i leire og dvergen de spikket. Bjørnene i leire etterlyste de i hvert verksted og lurte på om de snart ville få dem tilbake. Dvergene de hadde spikket, klarte de ikke å gi fra seg. Dette kan indikere at materialene elevene fikk arbeide med var av stor betydning. Det å legge til rette for at barn får tegne er enkelt og blir gjort mye i hverdagen til barn. Men å få jobbe med materialer som ikke er så vanlige setter nok andre spor i elevene. Det blir en ny opplevelse, og kan gi en dypere erfaring som sitter i kroppen. Dette synliggjør den kroppslige læringens betydning med å ta på, kjenne, føle og lukte på materialene, og den opplevelsen som blir til en estetisk erfaring.

6.5 Meningsskaping i kryssfeltet

I mitt arbeid har multimodalitetene kommet tydelig frem i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og tidlig litterasitet. Nå de ulike modalitetene møter elevene skapes intra-aksjon. I denne interaksjonen skapes det mening. Men det viser seg at det er en nødvendighet at elevene er deltagende i sin egen prosess der de opplever sansing, følelser, møter problemer,

Verkstedene i *Bokstavens forunderlige verden* var tverrfaglige. De inneholdt norsk, kunst og håndverk og musikk. Litterasitet er selve norskfaget, men det er også mange momenter fra den overordna delen i fagfornyelsen. Der legges det vekt på at elevene utvikle sin språklige kompetanse gjennom møter med kulturelle tekster, ulike sjangre og språklig mangfold. Elevene skal rustes til å delta i demokratiske prosesser. Norskfaget er tydelig fremhevet gjennom litterasiteten i verkstedene. Fremvoksende litterasitet omhandler alt elever skal lære seg i faget norsk. Litterasitet er evnen til å skape en mening gjennom språket og handler om å forstå, tolke,

kommunisere, skape, produsere, delta og benytte både skriftlige og muntlige tekster. I norsk i fagfornyelsen skal elevene i de grunnleggende ferdighetene opparbeide seg muntlige ferdigheter slik at de kan samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det er presisert at faget «norsk har et særlig ansvar for å utvikle de muntlige ferdighetene» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utviklingen av de muntlige ferdighetene skal gå fra tidlig samhandling i lek og faglige aktiviteter. Etter andre trinn skal elevene kunne blant annet å lytte til og samtale om skjønnlitteratur, uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Når det kommer til kunst og håndverk står det i kompetansemålene etter andre trinn at elevene skal «bruke håndverksteknikker og håndverktøy i utforming av tre, leire og tekstil på en miljøbevisst og trygg måte og undersøke egenskaper ved materialer og dele sanseerfaringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under overskriften underveisvurdering står det at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst. Dette skal læreren gjøre gjennom å gi elevene varierte sanseerfaringer og bidra i praktisk utforskning og dele ideer og opplevelser. Det er også poengtert at elevene skal få prøve seg frem i arbeidet. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

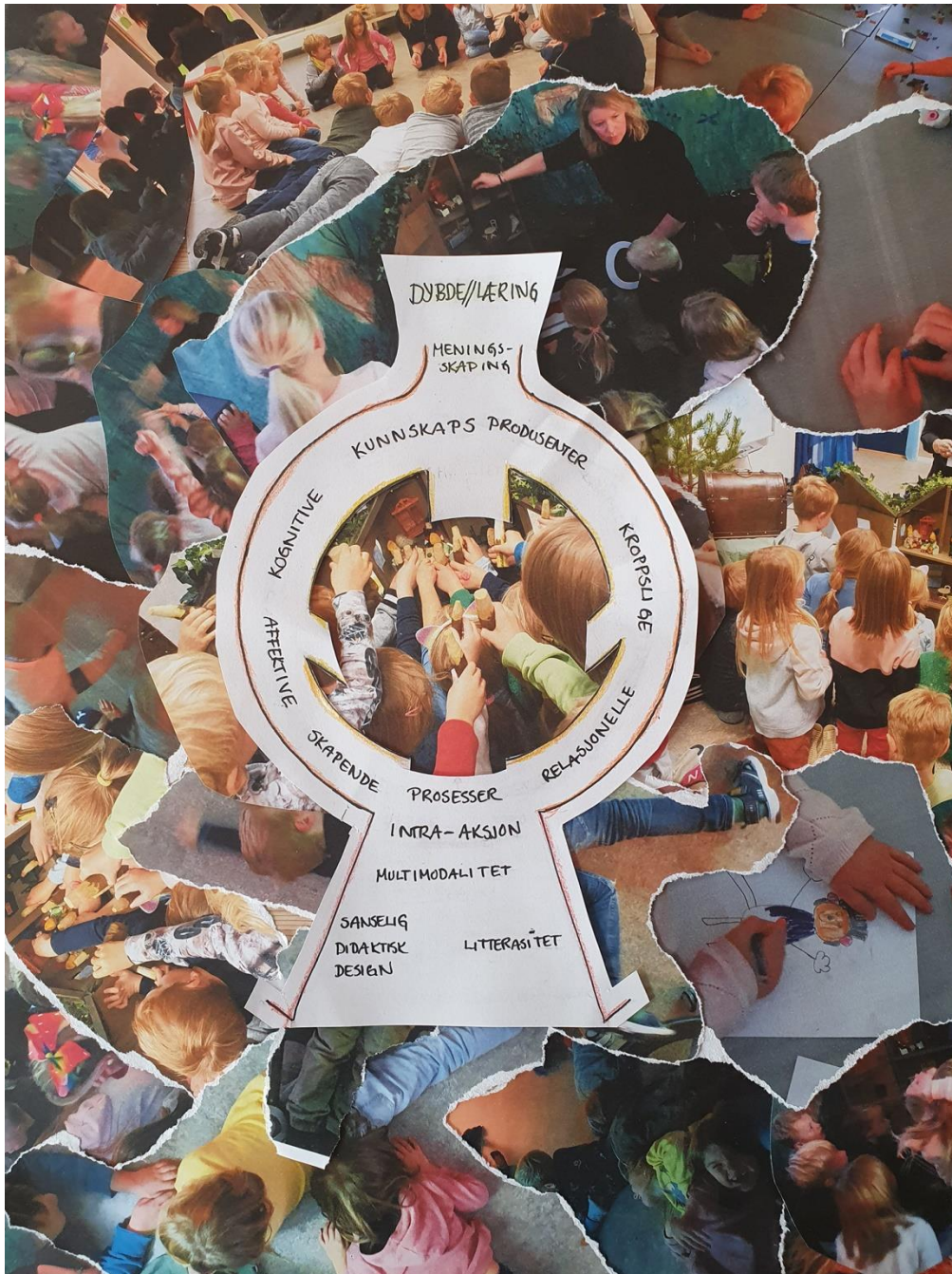
Om musikk- fagets relevans og sentrale verdier står det at elevene skal «utvikle sine estetiske, kreative og skapende evner og få mulighet til å uttrykke seg» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I punktet underveisvurderinger etter andre trinns kompetanse mål nevnes elevmedvirkning som skal legges til rette for av lærer. Ved at elevene får lytte, leke, undre seg og bruke sansene sine skal det stimulerer til lærelyst og på denne måten utvikler elevene en forståelse for faget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I verkstedene bokstavenes forunderlige verden er de tre fagene tett sammenvevd. De intra-agerer slik at man nesten ikke kan skille de fra hverandre. De var helt avhengig av hverandre for at verkstedene skulle fungere. De fungerte som et lappe-teppe, et assemblage. Alle delene i verkstedene påvirket hverandre. Gjennom en slik intra-aksjon oppleves det som at de aldri har eksistert fra hverandre, form og innhold er tett sammenvevd.

Når jeg nå har sett på hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet mener jeg at det er akkurat i denne intra-ageringen at mening skapes. Den skapes i assemblagen, der verkstedet er lappeteppet, montasjen som åpner opp for ulike tolkninger, assosiasjoner og relasjoner. Verkstedene åpner opp landskap, en verden elevene kan fylle med sine relasjonelle, kroppslige, affektive, skapende og kognitive prosesser. Et sted der elevene kan oppdage alle mulighetene og relasjonene som finnes. I verkstedene var elevene hele

tiden deltakere. De var med på å skape sin egen kunnskap. De var kunnskapsprodusenter og ikke mottakere av kunnskap. Gjennom montasjen kunne elevene skape og fylle verdenen med kunnskap som var meningsfull for dem. I boken *Dybde//læring* undersøker Østern et al. begrepet dybdelæring med utgangspunkt i et kritisk blikk på hvordan begrepet dybdelæring blir benyttet av Ludvigsen utvalget i fagfornyelsen (Østern et al. 2019, s. 40-53). Det skjer ikke dybdelæring hvis kun det kognitive er inkludert. Læring er relasjonelt og i det relasjonelle skapes læring. Og gjennom en forståelse og åpning for nye muligheter gjennom intra-aksjon tilfører de en dobbel skråstrek mellom ordet dybde og læring (Østern et al. 2019b, s 52-53). Deres definisjon av dybde//læring blir dermed at læring er det som går i dybden gjennom flerfaglighet/tverrfaglighet (tverrfaglighet er min tilføyning) «i intra-aksjoner mellom dem og det som inngår i læringsprosessen» (Østern et al. 2019b. s. 53). Det som skjer mellom innholdet og de ulike aktørene, med multimodalitetene i verkstedene *Bokstavenes forunderlige verden* er det som skaper mening. Mening er læring.

6.6 Assemblagen – illustrasjon av meningskaping



Figur 18 Assemblagen - illustrasjon av meningskaping

Bildet over skal illustrere hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og tidlig litterasitet. I bakgrunnen på bildet ligger lappeteppet/montasjen, assemblagen. Montasjen er satt sammen som en orkestrering av de performative ressursene. Det er elev-aktive prosesser som er relasjonelle, kroppslige, skapende, affektive og kognitive. Den illustrerer

strømmen av modalitetene som er i kontinuerlig samspill i, og sammen med, elevene. Lappeteppet viser de intra-aksjonene og mellomrommene som åpner opp for mulige relasjoner, ulike tolkninger, assosiasjoner. Og de rommene som kan åpnes og fylles med verdifull mening. Montasjen er ikke limt sammen, den er bevegelig og kan settes sammen på nytt for å kunne skape nye relasjoner og forbindelser. Lappeteppet illustrerer hvordan modalitetene ligger lag på lag slik at de oppstår som en multimodal klynge. De er lagt sammen lag på samme måte som modalitetene veves inn i hverandre og spiller på hverandre.

På assemblagen er det plassert en form som forklarer prosessen. Nederst i formen ser vi sanselig didaktisk design og litterasitet, som stammen, det assemblagen bygger på og vokser fram fra. I designen finnes multimodalitet i verkstedene gjennom å benytte sanselig didaktisk design som tilnærming til fremvoksende litterasitet. Dette fører til en intra-aksjon når innholdet møter elevene. Intra-aksjonen skaper prosesser som brer seg ut; relasjonelle, kroppslige, skapende, affektive og kognitive kunnskapssprosesser. Kunnskapssprosesser som fører til at elevene blir kunnskapsprodusenter som igjen fører til meningsskaping. Flytter vi blikket lengre ut og ser på helheten, ser vi at gjennom denne assemblagen skapes dybde/læring.

6.7 Avrunding

I arbeidet med problemstillingen og de to underliggende forskningsspørsmålene har jeg vært på jakt etter å finne ut hva som oppstår, uttrykkes og hva som skapes for elevene i undervisningssituasjonen. I mitt arbeid med analyse av forskningsspørsmålene har jeg selv vært i en prosess. En prosess fylt av læring; dybde/læring. Ikke bare som fersk forsker, men også i min egen lærerprofesjonalitet har jeg opplevd dybdelæring.

Lydopptakene fra verkstedene har vært viktige i dette arbeidet. Når jeg har lyttet til lydopptakene etter det som oppstår, uttrykkes og skapes har jeg også blitt oppmerksom på alle de mulighetene som oppstod i verkstedene som jeg ikke tok ikke i bruk. Jeg oppdaget de stedene, øyeblikkene, der jeg ikke har vært nok tilstede for å for å utnytte og se elevene sine innspill og ta disse med videre inn i undervisningsforløpene. Formulering av forskningsspørsmål og problemstilling gjør at disse momentene ikke kommer frem i denne studien. Den har rettet seg mot å se hvor og hvordan mening oppstår. Jeg har ønsket å avdekke og vise verdiene i det som blir skapt gjennom en overgripende estetisk tilnærming til læring. Og jeg mener det ligger mer verdi i å finne ut og vise hva som oppstår, enn å påpeke hva som ikke er der. Utvikling, nyskaping og forbedring er avhengig av at man tilfører noe nytt, og observerer hvilke endringer og prosesser som oppstår. Man kommer ingen vei ved bare å registrere det som ikke fungerer. Det å se hvor viktig det er at

elevene får være medskapere og delaktige i sin kunnskapsdanning har vært av stor verdi for meg som pedagog. Det har også vært viktig (og smertefullt) å bli klar over hvor lett det er å glippe i ledelsen av denne prosessen. Men også dette viser det jeg mener er det helt sentrale i prosjektet nemlig hvor vesentlig det er at pedagogen forstår at elevene må være kroppslige, relasjonelle, skapende affektive og kognitive i sin læringsprosess for å skape forståelse og mening.

Jeg valgte å benytte artografi i arbeidet med dette prosjektet, og gjennom denne metodologien har jeg gjenoppdaget hvor viktig det er å se med ulike perspektiver på og stadig stille spørsmål til egen praksis. Jeg tror alle pedagoger har opplevd å få spørsmålet; Hvorfor gjør dere det akkurat sånn? Og dette spørsmålet er grunnleggende i en pedagogisk praksis. Men det kan være lett å gi både den som spør og seg selv svaret: Vi har alltid gjort det sånn. Gjennom en artografers trippelperspektiv vil man stimuleres til å kontinuerlig stille seg spørsmålene hvorfor, til hvilken hensikt, hva ønsker jeg, til hvilket formål? Dette vil igjen bidra til at man forbedrer sin egen praksis. Det å benytte artografens trippelperspektiv åpner opp for flere muligheter og flere perspektiver til å bli en bedre pedagog, eller som Gouzauasis et al. (2013, s. 7) skriver, å bli pedagogisk.

Min studie er et eksempel på sanselig didaktisk design anvendt i arbeid med fremvoksende litterasitet og bokstavinnlæring. Samtidig mener jeg at læringsprosessene, aktivitetene og analysene som er beskrevet her viser at dette er en vei, en måte å tenke helhet på, som vil styrke alle fag og emneområder. Og at det er en design som er svært godt egnet også for tverrfaglige undervisningsforløp. Jeg har arbeidet med en klassestørrelse som tilsvarer det en lærer vanligvis har ansvar for i undervisningsøktene, og jeg har benyttet vanlige klasserom. Det har vært viktig for meg å gjennomføre verkstedene i en praksis mest mulig lik en skoles vanlige hverdag. Dette viser at sanselig didaktisk design kan gjennomføres ut fra de mulighetene vi har i dagens skole. Jeg mener derfor at denne studien er et viktig bidrag som kan påvirke og inspirere til en mer estetisk tilnærming til læring, der kunstfagene får langt større plass. Det er en utfordring i mange skoler å gi nok plass til den estetiske dimensjonen. Skolens måte å organisere undervisningen på er ofte styrt av en fag- og timefordeling som er lite fleksibel, og en bemanning som også etter hvert er blitt svært fagsentrert med lite overlapping i fagmiljøene. Dette er tilfelle ikke minst i lærerutdanningen Kanskje det er her vi skal starte? Å inkludere sanselig didaktisk design i lærerutdanningen, slik at eleven ikke trenger å tilpasse seg og bli modne nok til skolen? Profesjonsutdanningen av lærere kan benytte sanselig didaktisk design, bygge opp timer dramaturgisk, benytte multimodalitetene og gjennomføre estetisk tilnærming til læring. Hvis

dette blir vanlig praksis i utdanningen av nye lærere, vil elevene få lærere få et større repertoar av undervisningsformer tilpasset elevenes verden og et helhetssyn på mennesket.

Jeg ønsker å bidra til en skole som skaper læringsprosesser basert på performativ læringsteori. Gjennom arbeidet har jeg ønsket å vise at elevene må være aktive og skapende i et relasjonelt og dialogbasert samspill for at læring og meningsskapning skal skje. Slik kan vi i skolen bidra til utvikling av hele mennesket. Denne studien synliggjør det potensialet som ligger i en estetisk tilnærming til læring og sanselig didaktisk design. Sanselig didaktisk design kan og bør benyttes i alle fag. Mitt prosjekt viser hvor viktig kunstfagenes plass i skolen egentlig er, i undervisningen og ikke minst i lærerutdanningen. At verkstedene er gjennomført innenfor rammene av en ordinær skolehverdag mener jeg kan være med å styrke studiens overførbarhet til praksis i skolen.

Mitt arbeid kan dermed også være et eksempel på hvordan vi gjennom undervisning med sanselig didaktisk design kan utfordre de mer tradisjonelle undervisningsmetodene der fag - og timefordeling og timeplan-styring står sterkt. Og et eksempel på hva skolen kan vinne på å rette blikket mot hvordan undervisningen kan utformes for å oppleves som meningsfull for eleven. Da vil det heller ikke være et spørsmål om eleven er klar for skolen, men om skolen er klar for eleven -klar til å være den skolen barnet trenger.

Denne teksten om *Bokstavens forunderlige verden – en studie i sanselig didaktisk design som tilnærming til fremvoksende litterasitet på første tinn*, ble innledet med diktet *God tur, skolepike*, av Kolbjørn Falkeeid. Diktet uttrykker en foreldres bekymring og forventning når barnet sendes ut på en lang skolereise. Teksten rommer samtidig et bilde av barnets åpne, tillitsfulle sinn, like kostbart som et gulleple. Bildet av læreren som såmann er fylt av den ærefrykt som læreren bør ha for oppgaven. Diktet formidler et syn på barnet som et lite menneske som bærer i seg en kraft til å vokse og klar til å ta til seg av den næring som gis.

Jeg vil avslutte her med et narrativ fra min aller siste stund i arbeidet med verkstedene. Dette møtet skjedde mens jeg pakket sammen etter vårt siste verksted. En gutt kom høflig inn og spurte om jeg trengte litt hjelp:

Han setter seg ned foran dverghuset. Han snakker lavt.

Gutt: «Jasså, så dere må dra tilbake til skogen. Ja, det er mye som må gjøres før vinteren kommer. Dere måtte jo plukke bær, samle kongler, og nok pinner til ved. Ja, ja dere må ha god tur da.

Det blir stille en liten stund.

Gutt: «Hørte du det?»

Meg: «Hva da?»

Gutt: «Bråket»

Jeg lytter litt. «Det var noe bråk, ja».

Gutt: «Det er kjempen som kommer»

Meg: «Oj, gjør han?»

Han blir stille en liten stund

Meg: «Kanskje du bør gå og se i vinduet om du ser han?»

Gutten nøler litt..

Meg: «Det kan jo være du ser han langt oppi fjellene?»

Gutten går bort til vinduet. Han kan se kjempen oppi fjellene: «Han er på vei hitover!»

Meg: «Kanskje du kan snakke litt med han da? Vi vet jo heldigvis at han er snill nå. Han ville jo bare ha en venn.»

Gutten går til vinduet og setter seg bak gardinen. Jeg hører at han snakker med kjempen. Han tar elementer fra eventyret og gjenforteller til kjempen.

Gutt: «Jaså, så hvorfor kommer du hit nå da? Å, vil du ha en venn? Ja, men kan ikke jeg være vennene din, da? Ja, men da er vi da det»

Jeg kommer alltid til å ha med meg denne guttens avskjed og samtale med dvergene, at han fortsatt var i verdenen, og inkluderte meg i historien om at kjempen var på vei ned til skolen. Gjennom sin avskjed viste han meg at det vi hadde opplevd og skapt sammen hadde betydning for han, det hadde mening. For meg ga dette møtet verdi og mening til alle de fire sanselige didaktiske verkstedene. Min meningsskaping ble forsterket i møtet med denne guttens meningsskaping. Jeg håper jeg med verkstedene har gitt han et frø, som han vil bære med seg videre i livet og at det vil fortsette å spire i han. Og jeg håper at min studie kan være et eksempel på hva en estetisk tilnærming til bokstavinnlæring kan bidra med, og at stien jeg har gått kan følges av flere.

Etterord

Jeg vil benytte denne anledningen å takke skolen og elevene for at de ble med på prosjektet. Det har for meg vært en lærerik prosess. Takk til ledelsen som sa ja slik at jeg fikk studere. Takk til mine kjære kollegaer som har lyttet, støttet, hjulpet meg teknisk med lydopptak og vært fleksible når jeg har trengt å bytte på noen timer. Jeg ønsker å gi en stor takk til mine veiledere Kristian Nødtvedt Knudsen og Anna Lena Østern for den kunnskapen og erfaringen de har delt, for at de har hatt troen på meg og prosjektet. De har vært stødige, trygge, inspirerende og dyktige veiledere og har alltid gitt meg en hjelpene hånd og utfordringer. Tusen takk til min familie som er verdens beste å ha ved min side. Takk også til læreren som møtte jenta første dag og åpnet tavlen med dagens bokstav med største spenning og ærbødighet.

Helt til slutt vil jeg takke for muligheten jeg har fått gjennom prosjektet til å gi et bidrag med å sette ord på og bidra til kunnskap om kunstfagdidaktikkens viktige plass i skolen. Men den største takken går likevel til elevene som ville være med å skape og skape mening i undervisning, forskning og samvær.

Kildehenvisning

- Adressa (2018, 15. Oktober) Leker seg til viktig kunnskap, *Adressa Pluss*, Hentet fra <https://www.adressa.no/pluss>
- Aure, V. (2013), Didaktikk i spennet mellom klassiske formidling og performativ praksis, *Information – Nordic Journal of Art and Research*, Vol. 2, Nr 1, 1-24 Hentet fra: <https://dx.doi.org/10.7577/information.v2i1.611>
- Bendiksen, S. Å. (2020). *Unge tegmakers skrivelek i iscenesatte verksteder – En A/R/Tografisk studie*, Doktoravhandling, ved NTNU; 2020:19, Institutt for lærerutdanning, NTNU
- Bergersen, N. (2019, 05.februar) Gir umodne gutter en sjanse, *Adressa*, hentet fra <https://www.adressa.no/>
- Dahl, T & Østern, T.P (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Pedersen, A-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2008a). "Å gjøre en erfaring" fra *ART AS EXPERIENCE* (1934). I Bale, K & Bø-Rygg, A. (Red.), *Estetisk teori, En antologi* (s. 196- 214). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2008b). *Art as experience. The Later Works, 1925-1953 Volume 10*: 1934. Illinois. U.S.A.: Southern Illinois University.
- Ertesvåg, F. & Ridar, T. (2018, 13. September) Skolesviket, *VG, innenriks*, hentet fra <https://www.vg.no>
- Eikefjord, E. (2018. 04. Oktober) Det store skolesviket, *Bergens Tidende*, hentet fra <https://www.bt.no/>
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia Incorporating Culture and Policy: quarterly journal of media research and resources*, 118, 98-106.
- Hohr, Hansjörg (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 210-233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høegh-Omdal, K, Smestad, T., Vartun, M. (2017, 28.november) *ABC, så lett som bare D?* UiO, sist endret 20.12.2017. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/>
- Fredriksen, B.C (2013). *Begripe med kroppen, Barn erfaring som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gouzouasis, P. Irwin, R. L. Miles, E. Gordon, A. (2013). *Commitments to a Community*

- of Artistic Inquiry: Becoming Pedagogical through A/R/Tography in teacher education. *International Journal of Education & the Arts, Vol.14 (1)*, 2-23.
- Gustavsson, B. (2009). *Kunnskapsfilosofi – Tre kunnskapsformer i historisk belysning* (5. utg.). Stockholm:Sandbook.
- Irwin, R.L, Cosson, A.D, Pinar, W.F. (Red.). (2004). *R. L. A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press
- Irwin, R. L, LeBlanc N. L., Teon Ryu, J., Belliveau, G. (2018). A/R/Tography as Living Inquiry. I P. Leavy, *Handbook of Arts-Based Research* (ss. 37-53). New York: The Guilford Press.
- Letnes, M-A. (2017). Visualisering som drivkraft i kunnskapsproduksjon – undersøkt gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: "Å forske med kunsten"*, 1, 112- 130. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.913>
- Lundtræ, Kjærsti (11.11.2015) *På tide med raske bokstaver*. Forskning.no
<https://forskning.no>
- Lundtræ, K. og Tønnessen, F. E. (Red.). (2014). *Å lykkes med lesing – Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. BY: Gyldendal Norske Forlag
- Norling, M., Sandberg, A. & Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 619-634.
- Perry, K. (2012). What is Literacy? –A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71. Hentet fra http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rennestam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff til studie. Om analysarbete i kvalitativ forskning*. LUND: Studentlitteratur.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *Sage Open*, 5(1), 1–11.
- Rongved, E. (publ.2017.26.05.) *Førsteklassinger bør få introdusert alle bokstavene før jul* Lesesenteret.no, UiS. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no>
- Selander, S. og Kress, G. (2017). *Design för lärande – et multimodalt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i musikk, Kompetansemål og vurdering* (MUS01-02), Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv193>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i musikk, fagets relevans og verdier*, Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i Kunst & Håndverk, kompetansemål og vurderinger* (KHV01-02) Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv156>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i norsk, fagets relevans og sentrale verdier* (NOR01-06), Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i norsk, Kompetansemål og vurdering* (NOR01-06), Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>
- Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen J. A., Østern, A-L., og Selander, S. (2019a). Et intra-agerende prosjekt om dybde//læring, I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Pedersen, A-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 15-28). Oslo:Universitetsforlaget.
- Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A. (2019c), *Performativ forskning, Sentrale teoretiske og analytiske begreper i boka*. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Pedersen, A-L. Østern & S. Selander (Red.),*Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 29-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T.P & Letnes, A.M. (2017). Et temanummer som undersøker hva det innebærer å forske med kunsten. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: "Å forske med kunsten", 1*, 1-6. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.1082>
- Østern, T.P, Selander, S., Østern, A.L. (2019b) *Dybde//undervisning – sanselig design teoretisk og dramaturgiske perspektiver*. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Pedersen, A-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57-77). Oslo:_Universitetsforlaget
- Østern, T.P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: "Å forske med kunsten", 1*, 7-27. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern, T.P & Strømme, A.L. (Red.). (2014). *Sanselig didaktisk design. SPACE ME*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Østern, A.L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Planleggingskjema benyttet i utviklingen av sanselig didaktisk design

Vedlegg 2: Planleggingsdokument benyttet i utviklingen av sanselig didaktisk design

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 1: Planleggingsdokument benyttet i utviklingen av sanselig didaktisk design

Sanselig didaktisk design 1: Bokstaven B

Overgripende estetisk tilnærming opplevelse, formskapende aktiviteter og sanselighet	Kroppslig læring	Multimodale Performative ressurser	Elevmedvirkning Ulike ideer blir hørt og verdsatt	Undersøkende og dialogbasert læring	Kunstpædagogisk virksomhet Deltagende kunstmøter	Vektlegging av dramaturgi Skape stemning variasjon og rytme i timen
Klasserommet har blitt til en ny verden: bokstavens forunderlige verden Dvergen <u>Babelius</u> Eventyr Vi skaper former med ulikt materiale, tråd, leire, lego, store perler, knapper Vi går som bjørner rundt i rommet Sanselighet: sang, fuglekvitte, <u>bromming</u> , ta og føle på ulikt materiale, bevegelse i rommet Lytte Snakke	At elevene får benytte kroppen i de ulike aktivitetene og lekene De får oppleve eventyr, de er bjørner, de bruker hender når de skaper, De får ta på, de får forme i ulikt materiale og med sine egne kroppere	Variere hvilke sanser som er fokus- lytting- vi lytter på eventyr, vi lytter til hverandre, vi lytter i ord, vi lytter til hverandres kroppere når vi beveger oss, vi synger, stemmen blir brukt på ulike måter, følelse av ulik materialer i hendene, Vi er i bevegelse på ulike måter, vi går, vi lager bevegelser når vi skriver bokstaver vi mimer i gjettesangen	-Elevene skaper sin egen bjørn med de egenskaper deres bjørn skal ha -Undersøker hvordan vi skal gå -Kommer med egne forslag til ord	-Når de jobber med de ulike materialene -Når vi lytter og finner ord med B -Når de skal finne på og skrive om sin egen bjørn - Når vi leker - Når de forteller hva de ser - Elevene har hele tiden spillerom til å dele sine tanker om det de ser, opplever - I samtale under eventyret Jeg ønsker å hele tiden spille på det elevene kommer med	Elevene får møte fortelleren, eventyret blir fortalt, ikke lest Estetisk i klasserommet Estetiske illustrasjoner Estetiske virkemidler som huset, sang, materialet, lek	Klasserommet er blitt forandret. Må <u>feks</u> gå gjennom stoff for å komme inn, fuglekvitte, Variere om det er aktiviteter der elevene skal lytte, bruke kroppene, være i bevegelse, bruke hendene, bruke stemmene på ulike måter Overraskende momenter, dverg i huset, Dvergen hvisker og avbryter aktiviteter, vi finner brev, « <u>Skattekiste</u> » som peker til neste verksted

Sanselig didaktisk design 2: Bokstaven T

Overgripende estetisk tilnærming opplevelse, formskapende aktiviteter og sanselighet	Kroppslig læring	Multimodale Performative ressurser	Elevmedvirkning Ulike ideer blir hørt og verdsatt	Undersøkende og dialogbasert læring	Kunstpædagogisk virksomhet og estetisk tilnærming til læring	Vektlegging av dramaturgi Skape stemning variasjon og rytme i timen
Klasserommet har blitt til en et nytt land, Ny dverg <u>Tabellius</u> Eventyr, dukketeater Vi skriver bokstaven på ryggene til hverandre Vi skaper bokstaven med kroppene Sanselighet: sang, fuglekvitte, ta og føle på ulikt materiale bevegelse i rommet i sanglek Lytte Snakke	At elevene får benytte kroppen i de ulike aktivitetene og lekene De får oppleve eventyr, de bruker hender når de skaper, De får ta på, de får forme i ulikt materiale og med sine egne kroppere De blir med fortellere i eventyret når de blir med på reglene	Variere hvilke sanser som er fokus- lytting- vi lytter på eventyr, bruker blikket når i ser oss rundt, ser dukketeater, vi lukter trær, vi lytter til hverandre, vi lytter i ord, vi lytter til hverandres kroppere når vi beveger oss, vi synger, stemmen blir brukt på ulike måter, følelse av ulik materialer i hendene, Vi er i bevegelse på ulike måter, vi går, vi lager bevegelser, vi mimer i gjettesangen	- De kan benytte sine ideer og kreativitet i illustrasjon -De må bestemme hvordan deres troll skal se ut, undersøke og fantasere om hvordan trollet deres er, stor/lite, snill/dum/slem, farge <u>osv</u>	-Når de jobber med de ulike materialene -Når vi lytter og finner ord med T -Når de skal finne på og skrive om sitt eget troll - Når vi leker gjettesangen - Når de samarbeider om å lage T med kroppen. -Samtaler med elevene, jeg stiller åpne spørsmål Jeg ønsker hele tiden å spille på det elevene kommer med	Elevene får møte fortelleren, eventyret blir fortalt, ikke lest, dukketeater Estetisk i klasserommet Estetiske virkemidler som huset, sang, materialet, lek, stemningslys	Klasserommet er blitt forandret. Må <u>feks</u> gå gjennom stoff for å komme inn, fuglekvitte, Variere om det er aktiviteter der elevene skal lytte, bruke kroppene, være i bevegelse, bruke hendene, bruke stemmene på ulike måter sammen i eventyret Noen nye momenter som elevene skal oppdage i hver opplegg

Sanselig didaktisk design 2: Bokstaven P

Overgripende estetisk tilnærming opplevelse, formskapende aktiviteter og sanselighet	Kroppslig læring	Multimodale Performative ressurser	Elevmedvirkning Ulike ideer blir hørt og verdsatt	Undersøkende og dialogbasert læring	Kunstpædagogisk virksomhet og estetisk tilnærming til læring	Vektlegging av dramaturgi Skape stemning variasjon og rytme i timen
Klasserommet har blitt til en et nytt land, Ny dverg Pinto Eventyr, dukketeater Vi skaper former med ulikt materiale, med vår kropp Sanselighet: sang, fuglekvisper, ta og føle på ulikt materiale, tusj, risse med spiss gjenstand, lime, fargeblyanter bevegelse i rommet i sanglek Lytte Snakke	At elevene får benytte kroppen i de ulike aktivitetene og lekene De får oppleve eventyr, de bruker hender når de skaper, De får ta på, de får forme i ulikt materiale og med sine egne kroppere	Variere hvilke sanser som er fokus- lytting- vi lytter på eventyr, bruker blikket når i ser oss rundt, vi lukter trær, vi lytter til hverandre, vi lytter i ord, vi lytter til hverandres kropp når vi beveger oss, vi synger, stemmen blir brukt på ulike måter, følelse av ulik materialer i hendene, Vi er i bevegelse på ulike måter, vi går, vi lager bevegelser, vi mimer i gjettesangen	-Elevene skaper sin egen bokstavtavle. De kan benytte sine ideer og kreativitet i illustrasjon -De må bestemme hvordan deres pinnsvin skal se ut, bestemme hvordan perlene skal limes på skal se ut, hvilke farger undersøke og fantasere om hvordan pinnsvinet deres er, og hva det kan	-Når de jobber med de ulike materialene -Når vi lytter og finner ord med P -Når de skal finne på og skrive om sitt eget pinnsvin - Når vi leker gjettesangen -Samtaler med elevene, jeg stiller åpne spørsmål Jeg ønsker hele tiden å spille på det elevene kommer med	Elevene får møte fortelleren, eventyret blir fortalt, ikke lest, dukketeater Estetisk i klasserommet Estetiske virkemidler som huset, sang, materialet, lek, stemningslys	Klasserommet er blitt forandret. Må <u>feks</u> gå gjennom stoff for å komme inn, fuglekvisper, Variere om det er aktiviteter der elevene skal lytte, bruke kroppene, være i bevegelse, bruke hendene, bruke stemmene på ulike måter sammen i eventyret Noen nye momenter som elevene skal oppdage i <u>hver</u> opplegg Ny dverg

Sanselig didaktisk design 2: Bokstaven N

Overgripende estetisk tilnærming opplevelse, formskapende aktiviteter og sanselighet	Kroppslig læring	Multimodale Performative ressurser	Elevmedvirkning Ulike ideer blir hørt og verdsatt	Undersøkende og dialogbasert læring	Kunstpædagogisk virksomhet og estetisk tilnærming til læring	Vektlegging av dramaturgi Skape stemning variasjon og rytme i timen
Klasserommet har blitt til en et nytt land, Ny dverg Ninto Eventyr Vi skaper former med ulikt materiale, med vår kropp Sanselighet: sang, fuglekvisper, ta og føle på ulikt materiale som tre Spikke bevegelse i rommet i sanglek Lytte Snakke	At elevene får benytte kroppen i de ulike aktivitetene og lekene De får oppleve eventyr, de bruker hender når de skaper, De får ta på, de får forme i ulikt materiale og med sine egne kroppere	Variere hvilke sanser som er fokus- lytting- vi lytter på eventyr, bruker blikket når i ser oss rundt, ser <u>dukketeater</u> , vi lukter trær, vi lytter til hverandre, vi lytter i ord, vi lytter til hverandres kropp når vi beveger oss, vi synger, stemmen blir brukt på ulike måter, følelse av ulik materialer i hendene, Vi er i bevegelse på ulike måter, vi lager bevegelser, vi mimer i gjettesangen	De kan benytte sine ideer og kreativitet i illustrasjon -Åpne samtaler med elevene Hva de tenker, ser, mener, ønsker -åpnet rom der elevene kan komme meg innspill uoppfordret	-Når de jobber med de ulike materialene -Når vi lytter og finner ord med N -Når de skal finne på og skrive om spika dverg - Når vi leker gjettesangen -Samtaler med elevene, jeg stiller åpne spørsmål Jeg ønsker hele tiden å spille på det elevene kommer med	Elevene får møte fortelleren, eventyret blir fortalt, ikke lest, Estetisk i klasserommet Estetiske virkemidler som huset, sang, materialet, lek, stemningslys	Klasserommet er blitt forandret. Må <u>feks</u> gå gjennom stoff for å komme inn, fuglekvisper, Variere om det er aktiviteter der elevene skal lytte, bruke kroppene, være i bevegelse, bruke hendene, bruke stemmene på ulike måter sammen i eventyret Noen nye momenter som elevene skal oppdage i <u>hvert</u> opplegg

Sanselig didaktisk design: Bokstaven B

- Klasserommet er «gjort om til en skog». Jeg har et ca tremeter langt stoff der det er malt en skog som blir hengt opp, over døra ønsker jeg å henge grønt stoff som elevene går inn gjennom. Inngangsdøra er dermed ikke lenger vanlig. Jeg ønsker også å sette inne andre elementer med tema skog. Min stol er ikke en vanlig stol, men en stubbe, Lyttekrokbenkene er fått brunt stoff over seg som skal minne om trestokker. Jeg setter opp en skillevegg som jeg dekorerer som en skog som vil bli benyttet når vi skal ut på gulvet og «gå tur». Elevene vil høre fuglekvisper når de kommer inn i rommet.

Sånn vil det se ut hver gang jeg har mine verksteder

Utfordring: Jeg vet ikke om jeg vil kunne ha klasserommet hele perioden da det vil bli benyttet til andre som skal undervise – Da elevene skal arbeide vil jeg trenge en arbeidsplass til hver elev.

Klasserommet jeg får benytte er ikke stort. Mulig jeg flytter vekk lyttekrokbenkene for å oppnå bedre gulvplass. Jeg vil ikke helt vite hvordan det vil se ut før jeg har prøvd det ut. Det vil ikke være mulig før ettermiddagen/kvelden før. Igjen vil jeg ha mulighet til å erfare og endre til neste sanselige verksted.

- Jeg møter elevene i sitt klasserom. De tyve elevene jeg skal ha med henter læreren. I går til basen og setter oss i en ring. Jeg forteller hva jeg heter og elevene forteller hva de heter. Jeg forteller vi ut å reise til et magisk land og for å komme dit må vi synges en magisk sang før vi går inn. Vi lærer sangen i gangen og synger den på vei inn bort til allrommet. Vi går rundt, i buer, i mellom hverandre og vi «flakser og bakser av sted»
- *Sang: Ja, kom alle sammen bli med*
Vi flakser og bakser av sted
Til et helt nytt land for å se
På bjørner og piggsvin og nisser og troll
Og dverger i tusende fold
Dette gjentas til vi er fremme.
- Jeg går først inn og er klar inne i klasserommet. Jeg lar elevene få tid til å se seg om og deretter til å vise hvor elevene skal få sette seg. Jeg spør elevene om de vet hvor vi har kommet. Jeg har ingen fasit på dette så her er det bare artig å høre hva elevene tenker og mener. Jeg spør om de har oppdaget huset. Hvem tror dere bor her? Jeg vet det bor noen dverger i huset og at de i dag skal få møte en av dvergene her bor det noen. Vi åpner huset og inni huset bor det en dverg som heter Babelius, Han bor egentlig sammen med mange dverger, man akkurat nå er det bare han som er

hjemme. Babelius er meget sjenert og han tør bare hviske meg i øret. Babelius hvisker og forteller litt om skogen og at han har mange venner. Under hele opplegget vil jeg leke og respondere på det Babelius hvisker og deretter fortelle det videre til elevene. Nå ønsker han å fortelle oss om:

- sine gode venner Bjørnemor og Vesle-Bjørn hennes, han ville så gjerne reise til månen (eventyr) – Når jeg forteller eventyret løfter jeg frem tegningene av Bjørnemor og Vesle-Bjørn. De kommer frem der det er naturlig i eventyret. – (jeg må lage tegningene)
- Babelius hvisker og forteller oss en hemmelighet om hva som finnes inni bjørnen – Bokstaven B i bjørnemor og bokstaven b i bamsegutten – Jeg tegner stor B i Bjørnemor og liten b i bamsegutt-
- *Vi ser på huset igjen og jeg tar frem stor B og liten b i «plakatstørrelse» Babelius forteller oss hvor B bor og b bor- kjeller, stue og loft- usikkert om det blir med*
- Vi tegner det i luften, varierer str om vi tegner kjempe stort eller lite
- På et bord her jeg lagt frem ulike materialer som oppklypt tråd, leire, lego, store perler, knapper, det er et stoff over. Babelius hvisker at han har et ønske om at elevene kan lage B og b. Elevene skal nå få utforske, velge helt fritt materiale og lage en stor B og en liten b.
- Plutselig vinker Babelius til meg. Han har noe han må si. Han hvisker at bjørnene har en spesiell måte å gå på og at vi må være med å leke at vi er bjørner. Vi går på en vandring og later som vi er bjørner, mens vi brommer BBB (lyden til bokstaven). Vi må gå som bjørnen (breie ben, armene som er som en halvsirkler både oppe og nede, ser eleven at vi nesten har blitt bokstaven B selv?), elevene bidrar med ideer til hvordan vi kan gå og hvordan vi kan høres ut – Vi går rundt i en rekke og hermer etter hverandre. Den første eleven i rekken bestemmer hvordan vi skal gå som bjørner. Jeg avslutter med å være først og leder elevene tilbake til lyttekroken.
- Inne i huset ligger det en konvolutt. Jeg spør om elevene har oppdaget brevet og om de er enige at vi skal vi spørre Babelius hva brevet er. Babelius forteller at bjørnene har skrevet en liten hilsen med et ønske til oss. Jeg leser opp brever og bjørnene ønsker seg en statue av en bjørn og en liten historie, noen ord om hva akkurat den bjørnen elevene liker og kan. Da kan de pynte opp hjemmet sitt. Eleven får i oppgave å lage sin egen bjørn i leire, mens de jobber stiller jeg elevene spørsmål om hva bjørnene de lager kan? Hvilke liker bjørnene? Hva er de glad i?
- Elevene får ark der de skal skrive. De skal skrive om bjørnen sin og bokstaven B og b, vi lager noe felles slik at de som ikke kan og lærer B for første gang har noe de kan se etter, jeg hjelper elever med å skrive på en lapp hvis det er noe de ønsker spesielt, de som kan skrive kan bare skrive i vei – de som blir raskt ferdig kan pynte/tegne på arket eller få et nytt ark. En annen ekstraoppgave er å lage et lite bilde som dvergene kan henge opp i huset sitt.
- Babelius vinker/hvisker på nytt og vi leker enten:
- Bjørnen sover? Eller: Hvem tok honningen? Elevene bestemmer hva som skal bli «tatt» men ordet må ha B i seg, her kan vi også klappe stavelser – eller:
- Vi avrunder økten med gjettesangen med bokstaven B i en ring på gulvet. Sangen minner litt om mitt skip er lastet med.

Sanselig didaktisk design: Bokstaven T

Utfordring: Jeg er ferdig med undervisning på 5. trinn kl. 11:00 og skal gjøre klart til opplegget til kl. 12:00. Jeg vil henge opp stoffet med fjell også siden vi har om trollene som bor i fjellet. Rom er et vanskelig moment da det å låne et rom i noen timer i kun fire dager er vanskelig for folk. Et litt frustrerende problem.. Jeg ønsker å gjøre klart kvelden før, men da det er i bruk av andre timene før jeg skal benytte rommet gjør det litt vanskelig. Jeg ser meg egentlig nødt til å spørre igjen da jeg vet at en time for å gjøre klart ikke er nok. Det skulle egentlig vært et unødvendig problem, men jeg vet at jeg må tømme meg litt opp. Det er bare at det litt vanskelig. Det ble ingen stubber på forrige, men denne gangen ønsker jeg og endre og ta inn noen nye elementer. Jeg har noen artige røtter jeg kommer til å ta med. Jeg vil sage ned noen små grantrær og sette de inn i klasserommet. Denne gangen trenger jeg også en liten «benk» som jeg kan benytte når jeg skal ha «dukketeater». Det kan jo være litt artig for elevene at det er litt forandring fra gang til gang. Jeg vil henge opp bildene av Bjørnemor og Veslebjørn sånn at de kan tenke tilbake til neste gang. Kanskje noen elever vil si noe etter at de har bearbeidet opplevelsen som kan være meget viktig.

- Elevene kommer inn fra storefri. Om lærerne ønsker at jeg tar de rett fra gangen eller om de ønsker at de skal innom klasserommet får tiden vise. Vi starter som sist på basen og synger igjennom sangen før vi starter reisen. Vi reiser på samme måte. Jeg har satt på lydopptak før vi kommer til klasserommet.
- Elevene skal også denne gangen få se seg rundt og fortelle/snakke om det vi ser, opplever og sanser
- Jeg forteller hva Babelius synes fra forrige gang, om hvor hyggelig han hadde det, om glad Bjørnemor og Veslebjørn ble for alle de fine statuene. Deretter forteller jeg at Babelius har besøk av Tabelius. Jeg spør Babelius om det er greit at jeg åpne huset. Jeg åpner og elevene får hilse på Tabelius. Tabelius vil at jeg skal fortelle eventyret om Store Trollet og Vesle Tollet.
- Denne gangen har jeg dukker som jeg forteller eventyret med. Disse ligger i den kisten elevene var så nysgjerrige på forrige gang som vi ikke fikk åpne da. Det vil være en kombinasjon av bordteater og hånddukke. Store Trollet er en hånddukke. Eventyret har gjentakende setninger som jeg vil at elevene etter hvert skal være med å si.
- Etter eventyret forteller Tabelius om at det også bor bokstaver også inni troll. Jeg har også til denne gangen laget tegninger av Store Trollet og Lille Trollet og får i oppgave av Tabelius om å vise barna hvor i trollet bokstavene bor.
- Vi henger opp T og t i huset. Deretter skriver vi bokstavene på ryggen til hverandre. Vi skriver det stort og vi skriver det lite. Vi skriver det veldig forsiktig sånn at man nesten ikke kjenner det vi skriver det deretter passe osv

- Tabelius spør sier han vil vise oss hvordan «abeidsbøker» de har på skolen hans. Jeg tar frem et eksempel og viser hvordan de kan løse neste oppgaven. Vi går og lager bokstaver, denne gangen risser de bokstaver inn i leire jeg har kjevlet ut for de. Den vil være tørket så de får en spiss gjenstand. Etterpå kan de få pynte/tegne med tusjer og tegne ting som har bokstaven t i seg.
- Vi laget t med kroppene våre
- Vi har fått et brev denne gangen også, Tabelius har med et brev fra Vesle Trollet. Denne gangen er det fra Vesle Trollet. Han hadde vært på Bjørnefesten og sett de fine bjørnene elevene hadde laget. Nå lurte han på om de kan hjelpe han. Han ønsker seg tegninger av ulike kule og smarte troll som han kan vise frem på den årlige troll festen. Han trenger også såne fine tekster som gjestene kan gå og lese, en beskrivelse av trollet.
Ekstraoppgaver: Lag små bilder som kan henges opp i dverghuset. Bilder av ting med B og T eller bilder av bokstavene.
- Etter oppfordring av Babelius avslutter vi gjettesangleken på T. Da i en ring på gulvet.

Sanselig didaktisk design: Bokstaven P

- Endre hvordan elevene sitter
- Vi starter timen på samme måte som tidligere. Men reisen og sangen. Når vi kommer til døra gir jeg beskjed om at både Tabelius og Babelius er med i dag. Og at de denne gangen må gå etter i rekken og så skal jeg vise dem hvor dvergene har bestemt at de skal sitte.
- Jeg forteller om trollfesten og om hvor fornøyd både Babelius og Tabelius var etter forrige gang. Vi banker på og åpner døra. Jeg lar elevene oppdage at de jammen har fått enda ett besøk. De har fått besøk av Pinto.
- Pinto presenterer seg selv og hvor han bor. Han foreller at en gang han var i skogen hadde han sett en mann som het Per. Han hadde gjemt seg listet seg etter Per. Jeg forteller historien om heter Pinnsvinet får en ballong. Jeg viser frem bilder mens jeg forteller. Til slutt viser jeg pinnsvinet med både stor og liten P. Vi snakker sammen om hvordan man skriver.
- Pinto lurte på om elevene vil prøve å skrive på såne tavler som de har i skogen. Oppgave fra Pinto: Elevene skriver på leiren. Jeg viser hvordan elevene skal gjøre det.
- Etter dette tar vi leken hvem tok «kjøttebeinet» Men elevene må finne på nye ting vi tar hver gang på Bokstaven P. Vi finner på rimord til ordene.
- Denne gangen er det Pinto som ønsker og overraske sin venn pinnsvinet. Denne gangen skal de lime på tre-perler som lager kroppen til pinnsvinet. De må også skrive litt, men denne gangen er arket mer oppdelt. Tegning på den ene siden og skriving på den andre.
- Vi avslutter timen med gjettesangen og bolla pinnsvin.

Sanselig didaktisk design: Bokstaven N

Dette er det aller siste verkstedet jeg gjennomfører

Jeg ordener klasserommet slik som jeg gjorde forrige gang

Vi starter timen slik vi gjorde sist. Elevene får samtale om hva vi gjorde forrige gang.

-Vi banker på og åpner opp, inni huset er det en ny dverg, Ninto. Han presenterer seg selv og forteller at han faktisk bor i en sopp. Han elsker leker, sang og musikk. Han hører fra de andre dvergene at elevene er så flinke til å synge og leke.

Han gleder seg til å være sammen med elevene i dag. I dag har han lyst til å fortelle om vennen sin Nitus og kjempen Lars. Dere skal tro det ar rabalder i skogen den dagen. De andre dvergene er helt enige.

-Jeg forteller om Nitus og kjempen Lars. Som forrige gang har jeg vakre bilder som jeg holder opp når jeg forteller. Jeg har funnet ut at det funker best på denne gruppen. Når jeg hadde bordteater/håndukker sist ble et veldig mye mas og vanskelig for elevene å se. Dette tror jeg vil funke bedre i en stor lyttekrok. Vi har litt for liten plass i det rommet vi er i.

Etter fortellingen vil Ninto veldig gjerne at jeg skal henge opp hans bokstav. Vi tegner N på ryggene til hverandre.

-Denne gangen foreslår jeg for elevene at vi lager et minne fra oss som dvergene kan ta med seg. Vi spikker en dverg. Dvergene får farge på hatten og de tegner på øyne og munn med tusj.

Jeg har laget et eksempel til elevene på forhånd som viser hvordan man **kan** gjøre det. Ekstra oppgaven er å lage små tegninger med bokstavene på som dvergene kan henge opp i husene sine.

-Etterpå roper Ninto på oss. Han vil at vi skal synge noen av sangene. Vi synger og leker noen av de lekene vi har hatt og klapper stavelser og finner på rimord.

-Deretter ber Babelius oss om å åpne brevet. Det står det svar om at bjørnene måtte lete etter et hi for snart er det vinter, men at de har snakket med kjempen om at han skal frakte alle de fine tingene de har laget til elevene. Plutselig en dag vil de stå i klasserommet deres. De takker for fire veldig hyggelige dager sammen med elevene og lurar på om de har hatt det fint. Jeg spør om det er noe elevene vil si til Babelius, Tabelius, Pinto og Ninto før vi sier tusen takk for at de ville komme på besøk.

Vedlegg nr 3: Godkjenning fra NSD

NSD Personvern

30.08.2019 08:59

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 434096 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.08.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.10.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Bokstavenes forunderlige verden

- en studie i sanselig didaktisk design som tilnærming til bokstavinnlæring på 1. trinn ”?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å synliggjøre/oppdage hvordan mening skapes i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende literacitet på 1. trinn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for ditt barn.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt i Master i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, med studieretning Kunstfag

Estetisk tilnærming til læring vektlegger sanselighet, formskapende aktiviteter, opplevelse og elevers egen undring. Dette ønsker jeg å vise i masteroppgaven og belyse viktige og meningsfulle opplevelser og erfaringer som oppstår i krysningspunktet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet på første trinn. Jeg ønsker å synliggjøre den viktige undringen, opplevelsen, kunnskapen og erfaringen som en estetisk tilnærming til læring bidrar med. Jeg utarbeidet en problemstilling:

Problemstilling: Hvordan skapes mening i kryssfeltet mellom sanselig didaktisk design og fremvoksende litterasitet på 1. trinn?

For at jeg skal kunne svare på min problemstilling vil jeg gjennomføre fire sanselige verksteder der jeg ønsker å finne ut hvordan elevene skaper mening i arbeidet med fire sanselige verksteder og fremvoksende litterasitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanningen ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Da min masteroppgave handler om bokstavinnlæring med estetisk tilnærming er det naturlig at utvalgsriteriene er elever fra første trinn. Det er kun dere foresatte ved denne skolen som får henvendelsen, men den går til alle dere foresatte på 1. trinn. Hvem som blir med i prosjektet vil bli bestemt i samråd med kontaktlærere på trinnet og vurdert ut fra hva som vil være en fin deling når man ser på hverdagen til hele trinnet. Men det vil kun være barn fra foresatte som gir samtykke.

Prosjektet er avklart med Rektor og jeg har fått tillatelse til å spørre dere og gjennomføre opplegget på skolen hvis jeg får deres samtykke.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger at ditt barn kan delta i prosjektet, innebærer det at han/hun er med på fire sanselige verksteder. Jeg vil følge klassens kunnskapsmål slik at eleven vil lære og oppnå det samme som resten av klassen. Et sanselig verksted vil innebære praktisk estetisk tilnærming til bokstavinnlæringer. Elevene skal bruke alle sine sanser i verkstedene knyttet opp mot de ulike bokstavene. Det vil være en praktisk tilnærming der elevene skal få bruke sin kreativitet i arbeidet. Et verksted vil vare i to timer med varierte arbeidsformer som for eksempel dramatisering, lek, sang, eventyr og kreativt skapende arbeid med ulike materialer.
- Jeg vil bære lydopptaker i undervisningen for å fange opp elevenes mening gjennom arbeidet med de sanselige verksteder. Elevene vil gjøre praktisk-estetiske oppgaver rundt bokstavene og gjennom uformelle samtaler er jeg på jakt etter hva elevene oppdager og gir mening i arbeidet. Jeg vil også ta bilder der jeg ser/oppdager at elevene har dannet seg en mening. Jeg vil aldri ta bilder av elevenes ansikter. Bildene vil være av hender i arbeid eller bakhoder.
- Jeg vil ikke informere om barnets navn, kjønn, etnisitet eller beskrive elevens utseende i min masteroppgave, men handlinger og hva elevene uttrykker vil være verdifull informasjon. Jeg vil anonymisere elevene og bruke fiktive navn i min masteroppgave. Jeg vil behandle informasjonen med stor respekt og ydmykhet. I arbeidet vil jeg også kode og sortere slik at jeg kan finne fellesnevnerne som kan svare med på mine forskningsspørsmål.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke barnet ditt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil kun bruke opplysningene til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være jeg, Anne Silje Bern og mine to veiledere som vil ha tilgang. Mine to veiledere er Kristian Nødtvedt Knudsen og Anna Lena Østern.
- Jeg vil aldri notere ned navn eller kjønn eller beskrivende informasjon som vil gjøre at elevene vil kunne bli gjenkjent. All informasjon vil bli kodet ut fra det elevene beskriver. Lydopptaket vil aldri bli lastet opp på nettet, det vil kun være egne lydbånd som jeg personlig vil ivareta. Ved endt masteroppgave vil alle lydbånd og bilder bli slettet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.10.2020. Etter endt masteroppgave vil mitt datamateriale bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for lærerutdanning ved NTNU, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent: Anne Silje Bern, anne-silje.bern@ou.trondheim.kommune.no
- Veiledee: Institutt for lærerutdanning, NTNU ved veiledere: Kristian Nødtvedt Knudsen, kristian.knudsen@ntnu.no, Anna Lena Østern, anna.l.ostern@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Kyrre Svarva, tlf. (735) 91907
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Silje Bern

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Bokstavenes forunderlige verden
- en studie i sanselig didaktisk design som tilnærming til bokstavinnlæring på 1. trinn ”? og
har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fire sanselige verksteder med observasjon, lydopptaker og bilder (uten ansikt)

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.10.2020

Sted, dato

Elevens navn:

Foresattes underskrift:

