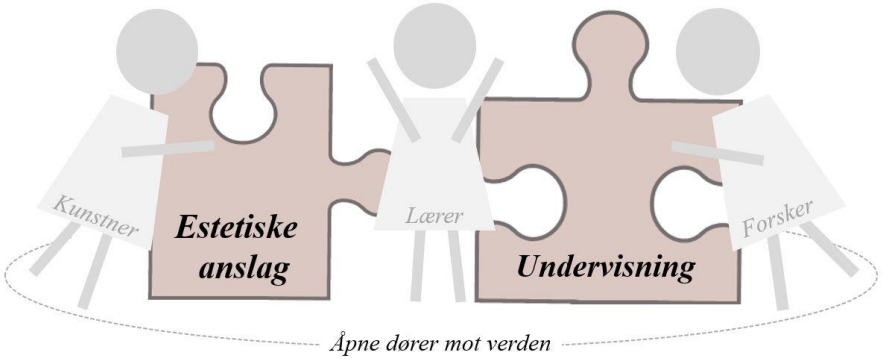
Maren Kristine Brøndbo Solum

Estetiske anslag i undervisning

En studie av sanselig didaktisk design og dramaturgisk tenkning i storylineprosjektet *Åpne dører mot verden*



Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, studieretning kunstfag
Veileder: Anna-Lena Østern
Trondheim, mai 2018

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

NTNU
Norwegian University of Science and Technology

Forord – Masteroppgavens anslag

> …for den største reisen gjør jeg i meg selv. Den reisen som jeg aldri noen gang blir ferdig med, for den er alt for lang. Det er som om jeg går på en ulendt sti med så mange ting å snuble i. Jeg har hørt om mange tenkere som har lurt presis som jeg på hva dette rare live er og hvor hen vi er på vei. (Borg, 2016, spor 1).

Jeg vil knytte dette sitatet fra Benny Borgs sang «Den største reisen» til den reisen jeg med denne masteroppgaven har hatt. På denne nesten to år lange reisen har jeg møtt mange kloke tenkere i både bøker, artikler og forelesninger. De har gått en sti foran meg, som til å starte med både var skummel, vanskelig og ukjent. Jeg har ofte spurt disse kloke tenkerne om veien videre, og de har på hvert sitt vis hjulpet meg et eller flere steg fremover på den kunstfagdidaktiske stien. Underveis på reisen har jeg noen ganger valgt en bred og oversiktlig sti, mens andre ganger har jeg valgt en mer smal og svært krevende sti, fordi det føltes mest interessant og givende for det jeg var nysgjerrig på å finne ut. Ofte har jeg også gått noen små stier selv for å koble de andre og større stiene sammen til en helhet. Av og til har jeg sett meg tilbake og kanskje snudd igjen for å finne tilbake til det som faktisk var av betydning for det jeg ville undersøke, for å ikke gjøre som alle andre, og for å utfordre meg selv. I ryggsekken har jeg med min dyrebare forkunnskap og de rike erfaringene mine. Underveis på reisen blir sekken fullere og tyngre, og den er til tider vanskelig å bære. Noen ganger snubler jeg, og da føler jeg meg veldig alene, ubetydelig og liten. Ofte må jeg stoppe for å diskutere vegen videre med mamma som også er lærer, og laste av noe fra sekken. For jeg kan ikke ha med alt som frister og lokker meg hit og dit, da vil jeg som mamma sier til slutt tulle meg bort og miste fokus. Å høste de beste fruktene på reisen, og la de mer råtne fruktene ligge igjen på stien, har den kjære veilederen min Anna-Lena Østern hjulpet meg med. For hun har gått på flere av disse kunstfagdidaktiske stiene før, og vet hva som er fruktbart å høste, og hvilke stier det ikke er like lurt å begynne på. Anna-Lena og mamma har virkelig vært mine bautaer på denne reisen. Nå har jeg gått min sti, nådd mitt mål, med god hjelp fra kloke tenkere, men også ved å gå opp noen nye små stier selv hvor Anna-Lena med sitt skarpe blikk og detaljerte veiledning alltid har strekt ut en hjelpende hånd på vegen. Sekken er fortsatt tung, men nå er den lettere å bære fordi jeg har vokst både som lærer, forsker og kunstner, som alle utgjør min profesjonsidentitet. Den største reisen har derfor vært i meg selv. Nå håper jeg at de som kommer etter meg kan dra nytte av min reise, mine veivalg. Om du velger å lese denne masteroppgaven, gir jeg deg nå min ryggsekk, så kanskje den kan hjelpe deg på din ferd i det kunstfagdidaktiske feltet. God lesning!

Sammendrag

Masteroppgaven «Estetiske anslag i undervisning» beskriver et forsknings- og utviklingsprosjekt som undersøker betydningen av estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design i *Åpne dører mot verden*, et storylineprosjekt omkring tematikken flukt, flerkulturalitet og identitet. Storylineprosjektet er konteksten for de estetiske anslagene. Denne studien har som hensikt å bidra med økt kunnskap om estetiske anslag i didaktisk kontekst. Studien karakteriseres som utviklingsforskning, og bygger på empiri fra en intervensjon gjennomført i en undervisningspraksis med en elevgruppe på ti elever på 7. trinn. Med en vitenskapsteoretisk forankring i sosialkonstruktivismen, blir flere ulike metoder brukt for å skape studiens empiri.

En a/r/tografisk metodologi er brukt i design og gjennomføring av storylineprosjektet med fire estetiske anslag som impulser i begynnelsen av undervisningsøktene. Analysen er multimodal med en dramaturgisk analysemodell som ramme, når materialet fra *Åpne dører i verden* analyseres og drøftes. En hermeneutisk tilnærming er brukt, med pendling mellom del-helhet-del-helhet, for å tolke og skape en forståelse for det fenomen som undersøkes. Studien undersøker følgende problemstilling: *Hvilken betydning har estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design for elevene som deltar i storylineprosjektet Åpne dører mot verden?*

Ved å vektlegge elementer fra dramaturgisk tenkning og estetisk læring i undervisningsdesignet, utfordrer denne oppgaven den prioritering av målbare resultater dagens skole i Norge har mye fokus på, gjennom å foreslå et alternativ basert på kunstfaglig tenkning. Resultatene fra denne studien viser at lærerens design for læring gjennom impulsene fra estetiske anslag hadde stor betydning for hvilke muligheter elevene fikk til å skape egen mening i læringssituasjonene. Studien viser, gjennom et feilslått anslag, betydningen av at et estetisk anslag faktisk må være impuls i oppstarten av undervisningen for å skape interesse og engasjement. Når de estetiske anslagene fikk være oppstart på undervisningen gav de en impuls som skapte interesse, motivasjon, engasjement og inspirasjon i elevgruppen. Spor av anslagenes betydning i elevenes prosesser og produkter viser at anslag basert på sanselig didaktisk design la til rette for læringsfremmende undervisningssituasjoner.

Nøkkelord: Estetisk anslag, sanselig didaktisk design, dramaturgi, utviklingsforskning, A/r/tografi.

Abstract

The master's thesis «Aesthetic 'hooks' as impulse in design of teaching» describes a research and development project that explores the importance of aesthetic 'hooks' based on aesthetic pedagogical design in *Open doors towards the world*, a storyline project around themes connected to fugitives, multiculturalism and identity. The storyline project constitutes the context for the aesthetic 'hooks'. The aim of this study is to contribute to increased knowledge about aesthetic 'hooks' in an educational context. The study is a piece of formative research and builds upon empirical material generated from an intervention carried out through a teaching practice with ten pupils in grade 7. The study is based on social constructivism, as a result several methods are used to generate the empirical material.

An A/r/tographic methodology is applied in design and carrying out of the storyline project with four aesthetic 'hooks' as impulses at the introductory phase of the lessons. The analysis is multimodal and framed by a dramaturgical model for analysis, when the material from *Open doors towards the world* is analysed and discussed. A hermeneutic approach is applied, with a cyclic variation between part-whole, part-whole, in order to interpret and create an understanding of the phenomenon under study. The study addresses the following problem: *What is the importance of aesthetic 'hooks' based on aesthetic pedagogical design for the pupils participating in the storyline project Open doors towards the world?*

Emphasizing elements from dramaturgical thinking and aesthetic learning in the design of the lessons, this thesis challenges the prioritizing of measurable results, that school in Norway has much focus on today, by offering an alternative based on arts educational thinking. The results from this study indicate that the teacher's design for learning through the impulses from aesthetic 'hooks' had great impact on the opportunities for the pupils to making meaning of their own in the learning situations. The study exposes, through one unsuccessful 'hook', the importance of the aesthetic 'hook' being an impulse at the introductory phase of the lesson in order to create interest and engagement. When the aesthetic 'hooks' could be the initial impulse to the lesson they created interest, motivation, engagement and inspiration in the group of pupils. Traces from the importance of the 'hooks' in the processes and products of the pupils made it visible that 'hooks' based on aesthetic pedagogical design promoted learning rich situations.

Key words: Aesthetic 'hooks', aesthetic pedagogical design, dramaturgy, formative research, A/r/tography.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning ... 1
1.1 Forforståelse og hensikt ... 3
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål ... 4
1.3 Ramme og status for studien ... 5
1.4 Oppgavens struktur ... 8
2. Teoretisk referanseramme ... 9
2.1 Med bakgrunn i et sosiokulturelt læringssyn ... 9
2.2 Et designteoretisk og multimodalt perspektiv på undervisning ... 11
2.3 Sanselig didaktisk design som grunnmur i de estetiske anslagene ... 14
2.4 En dramaturgisk tenkning som ramme rundt undervisningen ... 16
2.4.1 Anslag ... 18
2.4.2 Dramaturgiske innganger ... 19
2.5 Estetisk tilnærming til læring ... 22
2.6 Storylinemetoden som kontekst i prosjektet ... 24
2.6.1 Fiksjon som inngang til læring ... 25
2.7 Flukt, flerkulturalitet og identitet som tematikk i prosjektet ... 27
2.8 Oversikt over den teoretiske referanserammen ... 29
3. Metodisk fremgangsmåte ... 31
3.1 Kvalitativ metode og abduktiv forskningslogikk ... 31
3.2 Hermeneutisk tilnærming ... 32
3.3 Formende forskning (utviklingsforskning) ... 33
3.4 Lærer, forsker og kunstner ... 34
3.5 Forskningsarena ... 35
3.6 Valg av forskingsdeltagere og fokuselever ... 36
3.7 Forskningsetiske overveielser ... 37
3.8 Materialgenerering ... 38
3.8.1 Intervju og intervjuguide ... 39
3.8.2 Observasjon ... 40
3.8.3 Elevenes loggskriving ... 42
3.8.4 Oversikt over datamaterialet ... 43
3.9 Analytiske metoder ... 43
3.9.1 Multimodal analyse med dramaturgisk modell som ramme for analysen ... 44
3.9.2 Dramaturgisk analysemodell ... 46
3.10 Oversikt over studiens design ... 48

4. De estetiske anslagenes betydning 49
4.1 De estetiske anslagenes karakteristiske trekk 49
4.1.1 Første anslag: Lærer-i-rolle-spill. 51
4.1.2 Andre anslag: Flukt til et ukjent sted. 53
4.1.3 Tredje anslag: Multimodal presentasjon. 55
4.1.4 Fjerde anslag: Hvem er du? 56
4.1.5 Oppsummering – De estetiske anslagenes karakteristiske trekk 58
4.2 Spor av anslagene i elevenes prosesser og produkter 59
4.2.1 Spor av anslagene i elevenes prosesser 59
4.2.2 Spor av anslagene i elevenes produkter 65
4.3 Elever, lærer og observatørs forståelse av de estetiske anslagene 73
4.3.1 Gav rom for undring og utforskning 74
4.3.2 Gav motivasjon til å delta 76
4.3.3 Gav forventning og fokus 77
4.3.4 Gav en meningsutvidende forståelse gjennom et emosjonelt engasjement 79
5. Sammenfattende drøfting 83
5.1 Sammenhengen mellom design for læring og design i læring 83
5.2 Subjektiv og objektiv meningsskaping 85
5.3 Estetisk læring og dramaturgisk tenkning 86
5.4 Storylinemetoden og estetiske anslag 88
5.5 Konklusjon: Betydningen av estetiske anslag i undervisning 89
5.6 Lærer, forsker og kunstner 91
5.7 Kritisk perspektiv og etiske overveielser, troverdighet 91
5.8 Veien videre 93
6. Referanseliste 95
7. Vedlegg .....

Oversikt over masteroppgavens tabeller og figurer

Tabell 1. Oversikt over innsamlet datamateriale …… 43

Tabell 2. Utdrag fra elevenes logger etter andre- og tredje dobbelttime …… 64

Figur 1. Den didaktiske triangelen ……. 13

Figur 2. Den designorienterte didaktiske triangelen …….. 13

Figur 3. Modifisert «klassisk» dramaturgisk modell ……. 18

Figur 4. Bakgrunn for utforming av de fire estetiske anslagenes innhold og form ……... 29

Figur 5. Anna-Lena Østerns dramaturgisk inspirerte analysemodell, variant 3 …… 46

Figur 6. Oversikt over studiens design ……...……... 48

Figur 7. Elever og lærer flykter ……. 51

Figur 8. Forskerblikk på første anslag ut ifra trekk fra sanselig didaktisk design …… 53

Figur 9. Forskerblikk på andre anslag ut ifra trekk fra sanselig didaktisk design …… 54

Figur 10. Forskerblikk på tredje anslag ut ifra trekk fra sanselig didaktisk design …….. 56

Figur 11. Hvem er du? …….. 56

Figur 12. Forskerblikk på fjerde anslag ut ifra trekk fra sanselig didaktisk design ….……. 58

Figur 13. Elever skaper hjem til rollene sine …… 63

Figur 14. Elevene skaper stillbilder av rollefamilien sin før flukt, under flukt og etter flukt …… 66

Figur 15. Elevens tolkning av identitet (egen og til et flyktningbarn) …….. 68

Figur 16. Det gamle og det nye liv …… 69

Figur 17. Gruppetolkning av et flyktningbarns identitet ……... 70

Figur 18. Gruppetolkning av egen identitet ……... 71

Figur 19. Gruppetolkning av et flyktningbarns identitet ……...…… 71

Figur 20. Betydningen av estetiske anslag i undervisning …… 90

1. Innledning

Gjennom dette innledende kapittelet vil jeg gå inn på bakgrunnen for prosjektet som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Jeg vil begrunne oppgavens hensikt, og hvilken relevans jeg tenker at den kan ha for en forståelse av estetiske anslags betydning for elever. I tillegg vil jeg synliggjøre hvordan jeg mener at studien kan gi et bidrag til forståelsen av undervisning og læring i dagens skole. Oppgaven skrives innen fagområdet kunstfagdidaktikk, hvor forskning kan sies å være flerkunstfaglig utforskning i et krysningsfelt mellom didaktikk, forskning, kunst og pedagogikk.

I et samfunnsperspektiv ser jeg det som viktig at det didaktiske perspektivet ved estetisk tilnærming til læring i skolen blir artikulert, og i større grad vektlegges som en del av lærerens utarbeidelse av undervisningsdesign, for å utvide elevenes muligheter for meningsskaping og forståelse. Estetisk tilnærming til læring forstår jeg som læringsprosesser som vektlegger opplevelse, sanselighet, formskapende aktivitet og elevenes egne undringer. I stedet for å anta at tradisjonell undervisning nærmest prinsipielt er den mest effektive inngangen til læring og til høye skåringer i bl.a. PISA-undersøkelsene, ønsker jeg å bidra til å synliggjøre at en estetisk tilnærming til læring har kvaliteter som ikke kan oppnås på annet vis (Olsen, 2017), og som dermed kan være med på å berike, utvikle og styrke undervisningen.

Denne masteroppgaven kan gi et innspill til den pågående debatten om de estetiske fagenes verdi og betydning i skolen, noe jeg ser som nødvendig for å utvikle skolen i dag. Jeg foreslår at det er på tide å sette et større fokus på å gjøre læringsprosesser mer levende og tilgjengelige for elevene, og at nettopp en større vektlegging av estetisk tilnærming til læring og dramaturgisk tenkning kan være med på å fremme dette. Med dramaturgisk tenkning mener jeg et fokus på undervisningens form-side, hvor læreren som regissør forsøker å strukturere undervisningen slik at den engasjerer og inspirer elevene til å delta. I likhet med Helstad og Øiestad (2017) ser jeg det slik at språk og begreper fra estetiske læringsprosesser både kan berike vår forståelse og åpne opp for flere muligheter i læringssituasjoner. Med denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å undersøke flere av kunstfagenes muligheter.

Forskningsmessig bidrar oppgaven til å artikulere hvilken kunnskap som produseres gjennom estetiske tilnærminger i et konkret tverrfaglig utviklingsprosjekt jeg velger å kalle *Åpne dører mot verden.* Prosjektet tar for seg en brennaktuell tematikk: flyktningekatastrofen i verden, og jeg kobler temaet opp til elevenes identitetsforståelse. Mere spesifikt vil jeg gjennom oppgaven undersøke hvilken betydning fire estetiske anslag kan ha for elevene som

deltar i prosjektet *Åpne dører mot verden.* Ønsket med disse anslagene er å motivere, engasjere, og sette i gang tanker og følelser hos elevene som i beste fall kan sette spor i lang tid fremover. Dette er i tråd med fornyelsen av dagens læreplan, *Kunnskapsløftet.* Her synliggjør man verdien av å vektlegge dybdelæring, som innebærer at læreren designer varierte og motiverende læringsprosesser, hvor elevene selv får gå løs på problemstillinger, analysere og reflektere, for å skape en mer varig forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Min erfaringsbakgrunn fra det kunstfagdidaktiske feltet er knyttet til undervisning i ulike kunstfag i grunnskolen, til min utdanning innenfor kunst og håndverk, og til at jeg nå er masterstudent i kunstfagdidaktikk. Samtidig har jeg helt siden jeg begynte som lærerstudent hatt en interesse og nysgjerrighet for hvordan estetisk tilnærming til læring i skolen kan variere og berike både lærers og elevers skolehverdag. Da ikke bare utelukkende i kunstfagene, men også for å fremme elevers engasjement og motivasjon for å ta del i egen læring generelt i deres skolehverdag. Jeg har også en tro på at estetisk tilnærming i fag vil kunne styrke og fremme lærerens rolle som regissør og designer av et undervisningsdesign. I dette ligger en brennende interesse for kunstfagenes plass, innhold, og status som en del av skolens fagkrets, og et engasjement for forståelsen av de kvaliteter og muligheter som ligger i en større estetisk- og dramaturgisk bevissthet i undervisning generelt.

Tittelen på denne masteroppgaven «Estetiske anslag i undervisning» henspiller at oppgavens fokus er å studere estetiske anslag. Med estetiske anslag mener jeg her sansebaserte undervisningsoppstartere. De estetiske anslagenes hensikt er å legge til rette for sansebaserte og multimodale opplevelser og erfaringer som kan engasjere og motivere elevene, legge til rette for meningsskaping, deltagelse, undring og dialog under prosjektets aktiviteter og prosesser. Grunnen til at jeg vil undersøke betydningen av estetiske anslag er knyttet til egen erfaring fra skolen, hvor jeg har opplevd at mange lærere, inkludert meg selv, streber med å fange elevenes fokus og interesse for å ta del i egen læringsprosess. I tråd med dette ser jeg det slik at vi i møte med dagens barn og unge behøver lærere som kan designe kreative, multimodale og varierte lærings- og uttrykksformer. Læringssituasjoner som engasjerer elevene til å gå i dialog med både seg selv, andre, og ulike uttrykk, slik at de kan reflektere, tolke og bearbeide dette til egne meninger, til egen forståelse.

Med bakgrunn i dette har jeg designet og gjennomført fire estetiske anslag i en 7.klasse, for å se hvilken betydning de kan ha for de elevene som deltar i prosjektet. Jeg har basert disse fire estetiske anslagene på aspekter ved *sanselig didaktisk design*, et begrep utarbeidet av Østern og Strømme (2014) i deres FoU-prosjekt SPACE ME. Dette er et

didaktisk design som har til hensikt å igangsette læringsprosesser der elevene og lærere både sanser, tenker, engasjeres, motiveres, utfordres og beveges mens de lærer. Samtidig har jeg designet prosjektet i sin helhet etter storylinemetoden, en flerfaglig og elevaktiv metode hvor lærer og elever sammen reflekterer, handler, undrer og utforsker i et rom mellom fiksjon og virkelighet. Kompetansemålene som ligger til grunn for prosjektet har jeg hentet fra alle de fire ulike fagene jeg har utdanning i: kunst og håndverk, matematikk, KRLE og samfunnsfag, samt norskfaget (se vedlegg 1). Ønsket og tanken med dette er å undersøke hvordan estetiske anslag kan benyttes i ulike skolefag, og ikke bare i kunstfagene selv.

Med oppgaven som helhet søker jeg kunnskap om hvordan man som lærer kan benytte seg av estetiske anslag bygd opp av aspekter fra sanselig didaktisk design, for å bevege både seg selv og elevene mot mer varierte, sanselige, engasjerende, levende og motiverende læringssituasjoner. I den pågående fornyelsesprosessen av den nåværende læreplanen *Kunnskapsløftet*, som vil bli ferdig og benyttet i skolen fra 2020, håper jeg å kunne bidra til en økt forståelse for verdiene av at kunstfagene settes på dagsorden i en flerfaglig skolehverdag. En skolehverdag hvor verdien av dramaturgisk tenkning og estetisk tilnærming til læring i alle fag blir verdsatt og forstått. Jeg ønsker å gi en innsikt i hvilke muligheter som ligger i det å ha et større fokus på undervisningens didaktiske design.

1.1 Forforståelse og hensikt

For å gjøre oppgaven mest mulig transparent vil jeg gi et dypere innblikk i bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt å skrive om estetiske anslag. Jeg ønsker med det å synliggjøre noe av det mine refleksjoner og tolkninger bygger på gjennom å tydeliggjøre min forforståelse ytterligere.

Fra egne erfaringer som lærer i skolen har jeg den oppfattelsen at estetisk tilnærmingen til læring kan fungere som et enestående redskap for å skape engasjement og forståelse hos elever, og at tilnærmingen kan nå mennesker på en helt annen måte enn den mer tradisjonelle tilnærmingen. Jeg ser det slik at den estetiske tilnærmingen på sitt beste kan snakke til hele mennesket, til dets emosjoner, empati og forestillingsevne, men også til dets kognisjon og rasjonalitet. Dette anser jeg som svært verdifullt i skolen, fordi det er en nær sammenheng mellom emosjonell-, sosial- og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Med bakgrunn i dette, bestemte jeg meg i 2015 for å rette min bacheloroppgave mot praktiske- og estetiske arbeidsmåters innvirkning på elevers motivasjon for egen læring i ulike fag. Her fokuserte jeg på elevenes opplevelse av egen motivasjon og kreativitet i de ulike

undervisningstimene jeg gjennomførte med dem. Det jeg i etterkant ble oppmerksom på var hvor stor positiv effekt estetiske undervisningsoppstarter så ut til å ha på elevenes lærelyst, forståelse og engasjement, sett i forhold til da dette ikke ble benyttet. Temaet fikk ikke fokus i selve bacheloroppgaven, fordi jeg ikke ble oppmerksom på dette før veldig sent i skriveprosessen. Dette er noe jeg i etterkant har funnet svært interessant, og som jeg har ønsket å gå videre med.

Hensikten med denne masteroppgaven er med dette å bidra til en økt kunnskap og innsikt om den betydningen estetiske anslag kan ha for elevers meningsskaping, engasjement og lærelyst.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut ifra det jeg har beskrevet til nå har jeg utarbeidet en problemstilling og tre forskningsspørsmål:

Problemstilling: Hvilken betydning har estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design for elevene som deltar i storylineprosjektet *Åpne dører mot verden*?

Forskningsspørsmål:

1. Hva karakteriserer de estetiske anslagene?
2. Hvordan synes spor av anslagene i elevenes prosesser og produkter?
3. Hvilken betydning gir elever, lærer og observatør disse anslagene?

I besvarelsen av det første forskningsspørsmålet har jeg til hensikt å beskrive anslagene. Her vil jeg gå inn på hvordan og hvorfor jeg har designet de fire ulike estetiske anslagene slik jeg har gjort. Jeg vil også gå i dybden av hvordan hvert og et av anslagene baserer seg på sanselig didaktisk design, og hvordan dette fungerte i praksis. Dette har jeg funnet svar på gjennom å analysere planleggingsdokumentet, egen observasjonslogg og videoobservasjoner.

For å besvare det andre forskningsspørsmålet vil jeg evaluere hver undervisningstime og undersøke både utvalgte prosesser og produkter som ble til under prosjektet *Åpne dører mot verden*. Dette gjør jeg gjennom å analysere egne- og observatørens observasjonslogger, elevprodukter, videoobservasjoner, og elevenes logger.

I besvarelsen av det tredje forskningsspørsmålet vil jeg gå i dialog med meg selv, elevene og observatøren for å drøfte opplevelser og erfaringer knyttet til hvilken betydning de estetiske anslagene kan ha hatt for elevene som deltok. Dette svarer jeg på gjennom å

analysere egne- og observatørens observasjonslogger, transkriberte elevintervjuer, videoobservasjoner, og elevenes logger.

1.3 Ramme og status for studien

I et samfunn hvor profesjonene har stor innflytelse spiller det en vesentlig rolle at jeg som kunstpedagog kan poengtere og diskutere det jeg gjør og det jeg står for på en saklig og troverdig måte, og har en innsikt i det feltet jeg uttaler meg om (Angelo, 2014). Som aktør innenfor et kunstpedagogisk felt er det derfor viktig å ha en kunnskap om de utviklingsbehov feltet har, for å kunne gi et fruktbart bidrag. Jeg vil derfor gi en kort innføring i noe av det som tidligere er sagt og gjort på det feltet jeg med denne masteroppgaven trer inn i, for å gi studien en ramme og en status. Jeg vil starte generelt i det kunstfaglige feltet, og etter hvert «zoome» inn på det denne studien mer spesielt undersøker og belyser.

Hohr (2013, s. 219) mener at den pedagogiske verdien av estetisk aktivitet ennå er lite forstått både i pedagogisk praksis og teori. Dette svekker kunstfagene, fordi estetisk tilnærming til læring er kunstfagenes sentrale måte å utvikle kunnskap på (Østern, 2010). Hohr (2013, s. 219) hevder dette skyldes flere forhold, men trekker spesielt frem at samfunnets spesialisering plasserer den estetiske aktiviteten inn i utvalgte faglige institusjoner, mens skolen er spesialisert mot begrepsmessige forståelsesformer og en boklig viten. Østern (2010) påpeker også at betydningen av estetiske perspektiver er underbelyst i skole og utdanning. Hun hevder at kunstfagene og estetisk tilnærming til læring bærer på et potensial for erfaring og viten som ennå ikke er tilstrekkelig utforsket. I likhet med Hohr og Østern hevder også Austring (2017) at vi med bakgrunn i dette må fortsette å utforske og reflektere rundt estetikkens potensial i pedagogikken, for å gjeninnføre dens plass i skolens undervisning. «Kun ved å utrætteligt at dokumentere, forske i og kommunikere vidt og bredt om de æstetiske potentialer kan vi afmontere det forældede syn på kunst og æstetik og etablere et nyt, der matcher det 21. århundrede» (Austring, 2017, s. 52).

Det politiske fokuset på den PISA-målbare kunnskapen vi har i dag er med på å redusere både forståelsen og interessen for kunstfagene, og dermed også respekten (Austring, 2017). Bamford viser i sin forskningsrapport *Arts and Cultural Education in Norway* at den norske skolen nedprioriterer kunst og kultur for å skåre høyere på PISA-undersøkelsene (Bamford, 2012). Dette strider mot hennes resultater i den internasjonale forskningen sammenfattet i rapporten *The Wow-factor*, som tilsier at de landene som i størst grad fremmer kunstfagene, er de landene som også kommer best ut i PISA-undersøkelsene (Bamford, 2006).

Med en forståelse av at estetisk tilnærming til læring og kunstfagenes kvaliteter i skolens undervisning i dag er lite forstått, og at det kunstfaglige feltet trenger mer utforskning, kan denne studien være et bidrag i riktig retning. For selv om studien begrenser seg til å kunne si noe om betydningen av fire estetiske anslag, har jeg en sterk tro på at den kan være med på å gi et bidrag til feltet gjennom sin utforskning, og at mer forskning på feltet vil gi en ytterligere forståelse og kunnskap for kunstfagenes kvaliteter og muligheter i skolen.

For min studie mer spesielt er det viktig å understreke at jeg allerede fra oppstarten av har gått i dialog med utviklingsprosjektet SPACE ME, som er skapt, gjennomført og beskrevet av Østern og Strømme (2014). Jeg benytter deres begrep *sanselig didaktisk design* når jeg både designer, gjennomfører og analyserer de fire anslagene. I SPACE ME vektla forskerne interaksjonen mellom samvirkende estetiske prosesser, flerfaglighet, kunstmøter og pedagogisk arbeid, og utformet underveis i studien begrepet sanselig didaktisk design. I et forsøk på å videreføre sanselig didaktisk design til de fire estetiske anslagene vil denne studien basere seg på mye av det SPACE ME resulterte i, og kan derfor med fordel sees i en sammenheng med den studien. Dette vil jeg gå dypere inn i senere i denne masteroppgaven.

Jeg har ikke funnet tidligere forskning som går akkurat på det jeg ønsker å undersøke, nemlig estetiske anslag basert på sanselig didaktisk designs betydning for elever i et storylineprosjekt. For å finne litteratur som angikk lignende tematikk har jeg søkt i ulike databaser, men det jeg har funnet i disse søkene omhandler ofte det ene eller det andre. Jeg har prøvd ut forskjellige kombinasjoner av ulike uttrykk for *anslag* med et eller flere ord som omhandlet en didaktisk kontekst, storyline eller undervisning i skolen. Jeg har blant annet benyttet meg av disse ordene når jeg har søkt: anslag, the hook, dramaturgical hook, teaser, pre-tekst, og kombinert disse med ord som: education, undervisning, storyline, pedagogical design, school, teaching, education design theory, og aesthetic education. Jeg vil videre presentere et lite utvalg av den litteraturen jeg har funnet i disse søkene, som jeg tenker er relevant og interessant å nevne og knytte opp til denne studien.

Selv om jeg ikke har funnet noe som tar for seg akkurat det jeg har undersøkt, har jeg funnet flere masteroppgaver som i sine studier har benyttet seg av anslag som en liten del av et kunstfaglig undervisningsdesign, og en oppgave spesielt som setter fokuset på et kunstfaglig anslags betydning. Denne masteroppgaven heter: *Gatekunst av Dolk og Pøbel som anslag i en kunstfaglig læringsprosess på mellomtrinnet i grunnskolen*, og er skrevet av Sæterstad i 2012 (Sæterstad, 2012). Denne studien søker kunnskap om betydning av et kunstfaglig anslag i undervisning, og motivasjonsfaktorer for kunstfaglig arbeid hos elevene.

Studien er i midlertidig avgrenset til faget kunst og håndverk og til et utvalgt kunstfaglig anslag. Allikevel er den relevant å knytte an til, fordi den viser til at det utarbeidete kunstfaglige anslaget skapte en kunstfaglig motivasjon og interesse hos elevene, som ledet dem inn i egen kunstfaglig aktivitet. I tillegg vil jeg nevne masteroppgaven skrevet av Mo i 2014: *Undervisningsdesign med estetisk tilnærming. Ideutviklingsprosess i mediefag i videregående skole* (Mo, 2014). Selv om denne studien i all hovedsak retter seg mot betydningen av en estetisk tilnærming for elevenes motivasjon for egen idéskaping under prosjektet mer generelt, belyser den hvordan estetisk tilnærming til læring og dramaturgisk tenkning kan legge til rette for gode læringsprosesser som kan styrke elevene både individuelt og kollektivt. I tillegg viser denne studien også til den positive påvirkningen prosjektets anslag hadde på elevene som deltok.

Jeg har også funnet Lindstøls (2014) artikkel som presenterer hennes forskning på sammenhengen mellom estetisk erfaring og læring gjennom studien *Mål (tid)en* som interessant og relevant. Her viser Lindstøl til hvordan estetiske virkemidler kan fungere i en undervisningspraksis for å utvide læringsmulighetene eleven blir stilt ovenfor, og hvordan ulike dramaturgiske valg er avgjørende for hvilke erfaringer, transformasjoner og læring elevene blir tilbudt. Studien viser hvordan vektlegging av estetisk læring i undervisningen kan utfordre og utvikle elevenes forforståelser, hvor eleven både lærer mer om seg selv og «den andre», og hvor det kan gi eleven en handlingskompetanse til å språkliggjøre, handle og reflektere over lignende fenomener i fremtiden og i andre kontekster. Lindstøl påpeker videre at det er et behov for flere studier som utdyper forholdet mellom estetisk erfaring og læring, og er med det med på å skape et rom for et slikt prosjekt som jeg har gjennomført.

Jeg vil til sist også nevne at det i 2017 kom ut en doktorgradsavhandling kalt *Litterär storyline som bidrag till interkulturell pedagogik.* Den omhandler bruk av storylinemetoden for å fremme en interkulturell pedagogikk (Philgren-Eveli, 2017). Doktorgraden er skrevet av Philgren-Eveli, som med oppgaven ønsker å vise til at storyline kan gi et bidrag ved å legge til rette for en ny pedagogisk arena av innsikt, teori og praktikk som kan utgjøre et grunnlag for å videreutvikle meningsbærende pedagogikk og didaktikk for skolen. Philgren-Eveli har altså benyttet storylinemetoden og tatt for seg interkulturell pedagogikk som tematikk, og har med det flere likhetstrekk med mitt prosjekt, gjennom både kontekst og tematikk.

Med inspirasjon fra disse synspunktene og dette forskningsmaterialet velger jeg å se på estetiske anslag i undervisning og læring som et relevant og interessant forskningstema for å være med på å utvikle en forståelse for mulighetene som ligger i en estetisk tilnærming til

læring og dramaturgisk tenkning i skolen. Jeg mener det er et rom for denne studien og at den kan gi et fruktbart bidrag ved at jeg undersøker hvordan og hvorfor estetiske anslag kan benyttes i undervisning i ulike skolefag. Dette får jeg støtte i ved å vise til et utdrag fra OECD-rapporten (The Organisation for Economic Co-operation and Development) kalt: *Art for Art`s Sake? The Impact of Arts Education*. Her foreslår Winner, Goldstein og Vincent-Lancrin (2013) noen forskningsrom av interesse for å styrke kunst i skolen. En av de forskningsrommene de nevner er: «Explore whether using the arts as entry points to academic subjects is particularly useful to certain kinds of students» (s. 258). De foreslår altså at kunst som inngang (eller anslag) til mer akademiske fag bør undersøkes nøyere, noe jeg gjør gjennom denne studien. Samtidig ønsker jeg ikke å undersøke hvorfor kunsten kan være spesielt betydningsfull for bare visse elever. Jeg retter heller blikket mot kunst for alle elever i skolen, og dermed for hele elevgruppen som deltar i prosjektet *Åpne dører mot verden.*

1.4 Oppgavens struktur

Til nå har jeg beskrevet hvorfor jeg tenker det vil kunne være interessant å undersøke betydningen av estetiske anslag i undervisning, og hvorfor jeg har valgt å begynne på denne «reisen» mot en slik masteroppgave. Jeg har også beskrevet hvordan estetisk tilnærming til læring og en dramaturgisk tenkning i undervisning kan være relevant å utforske med bakgrunn i den skolekulturen vi har i dag. Videre vil jeg i oppgaven gi en redegjørelse for oppgavens teoretiske referanseramme, hvor jeg aktivt knytter denne teorien til innholdet i og hensikten med prosjektet *Åpne dører mot verden*, for å skape en forståelse for sammenhengen mellom teori og empiri. I fortsettelsen vil jeg presentere de metodiske overveielsene jeg har tatt for å ende opp med den studien jeg har gjort, før datamaterialet analyseres og funnene presenteres i meningsfortolkede resultater knyttet opp til bearbeidet teori. Til slutt vil jeg gi en sammenfattende drøfting hvor jeg samler trådene og gir en helhetlig besvarelse av oppgavens problemstilling, setter et kritisk blikk på både prosjektet og studien, nevner kunnskapsbidrag, og ser på vegen videre.

2. Teoretisk referanseramme

Valgt teori vil alltid være med på å gi føringer til forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 17). I dette kapitelet vil jeg derfor gjøre rede for studiens teoretiske forankring ved å beskrive og gå i dialog med teori jeg har funnet relevant for det jeg ønsker å undersøke. Dette er teori jeg har støttet meg til i planleggingen og gjennomføringen av prosjektet *Åpne dører mot verden*, og teori som i etterkant har hjulpet meg med å skape en forståelse for de ulike komplekse prosessene og produktene som har blitt skapt under prosjektet. For å skape en større forståelse og gyldighet for mine valg, tolkninger og drøftinger i denne masteroppgaven, vil jeg derfor gi en grundig teoretisk redegjørelse for de mest sentrale teoriene og begrepene som vil bli benyttet gjennom oppgaven i sin helhet. Jeg vil underveis begrunne hvorfor jeg støtter meg til de ulike teoriene og forskerne gjennom å aktivt knytte teori opp mot prosjektet *Åpne dører mot verden.*

Den teoretiske referanserammen har jeg valgt med utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling og tre forskningsspørsmål. Intensjonen for undervisningsopplegget som ligger til grunne for prosjektet *Åpne dører mot verden*, er å designe og gjennomføre noen estetiske anslag. Estetiske anslag som kan fange elevenes oppmerksomhet, engasjement, og vekke deres interesse for å skape, tolke og bearbeide inntrykk, uttrykk og opplevelser for å danne sin egen mening. Ut ifra dette vil det for å skape en forståelse for *Åpne dører mot verden* og for studiens funn være sentralt å gi en innføring i teori om både form og innhold.

2.1 Med bakgrunn i et sosiokulturelt læringssyn

Det er det sosialkonstruktivistiske perspektivet jeg har valgt som oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Det vil si at jeg tar utgangspunkt i at kunnskap og forståelse dannes i en relasjon mellom ulike mennesker og er intersubjektiv (Postholm, 2010). Med andre ord oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møtet mellom mennesker i sosial samhandling, og kunnskap er dermed alltid i endring og fornyelse (Postholm, 2010, s. 21). Virkelighet og erkjennelse forstås derfor som skapt eller formet, om det så er i vårt subjektive erkjennelsesapparat eller fordi noe felles som språket, historien, kulturen eller samfunnet skaper noen mønstre vi erkjenner og opplever virkeligheten igjennom (Kjørup, 2008, s. 162-163). Vi kan dermed si at sosialkonstruktivismen ser på kunnskap som konstruert mellom subjektet og omverdenen, og bringer med andre ord objektet og subjektet sammen.

Det er mellom den mer overgripende konstruktivistiske tilnærmingens to ytterpunkter, det kognitive og det positivistiske perspektivet vi finner de sosialkonstruktivistiske teoriene (Postholm, 2010). Det er her den sosiokulturelle læringsteorien med den russiske psykologen Vygotskij som frontfigur er plassert. Denne læringsteorien har jeg i stor grad støttet meg til under både prosjektets planlegging, gjennomføring og evaluering. Jeg ønsker å påpeke at det er flere likhetstrekk mellom denne teorien, og pragmatismen med den amerikanske filosofen Dewey i spissen. Teoriene utgår fra mye av det samme fordi de har felles filosofisk bakgrunn (Säljö, 2016, s. 106). Deweys pragmatiske syn på kunnskap fokuserer på den kontinuerlige interaksjonen mellom mennesket og miljøet (Säljö, 2016). Han har presentert teorier om hvordan mennesket utvikler forståelse og kunnskap gjennom det å gjøre, gjennom erfaring, utforsking og aktivitet (Säljö, 2016, s. 89). For denne studien spesielt tenker jeg at det også er interessant å knytte an til Deweys perspektiv på læring gjennom erfaring, noe jeg vil komme tilbake til. Det er likevel utvilsomt Vygotskij som kan sies å være opphavsmannen til den sosiokulturelle læringsteorien slik vi kjenner den dag, og det er også hans læringsteori prosjektet *Åpne dører mot verden* i sin helhet tar bakgrunn i (Säljö, 2016).

Vygotskij stod at for at menneskers tenkning ble formet og utøvdes ved hjelp av de ulike og sammensatte medierende redskapene som møtte mennesket i det sosiale felleskapet det vokste opp i (Säljö, 2016). Hos Vygotskij er det viktigste av disse redskapene språket, som her betyr et fleksibelt, semiotisk system av tegn. Bakgrunnen for det er at vi gjennom språket kan beskrive, tolke, og analysere for å skape vår forståelse av verden (Säljö, 2016). Nettopp derfor så han på kommunikasjon, både språklig og ikke-språklig som et viktig aspekt ved mediering. Med ikke-språklig forstår Vygotskij at man også kan kommunisere gjennom andre symboler, og at språket ikke bare trenger å være vendt utover mot andre mennesker, men også kan foregå som en indre samtale. Videre legger den sosiokulturelle læringsteorien til grunne at barn gjennom å samhandle med hverandre kan lære og utvikle seg gjennom et samspill, hvor de kan oppleve hvordan andre handler, reagerer og tolker.

Vygotskij presenterte i sin tid også teorier om den nærmeste utviklingssonen (the zone of proximal development). Her ligger det grunnleggende ved hans tanker om hvordan barn lærer og utvikles (Säljö, 2016, s. 119). Hovedideen er her å vise til at læring skjer gjennom at eleven får støtte og utfordringer i et samspill med mer kompetente andre. På denne måten kan eleven prestere og lære bedre og mer enn hva han/hun kan gjøre helt alene. Tanken med dette er at en person som får strukturert hjelp og støtte av noen som er på et riktig nivå, som for eksempel en lærer eller medelev, fortere utvikler sine tanker og refleksjoner. Med Vygotskij

kan vi dermed si at læreren både kan og burde fungere som den «kompetente andre», som en tilrettelegger for læring i elevenes utviklingssoner (Säljö, 2016). Dette blir også i dag kalt scaffolding, på norsk stillasbygging (Lyngsnes & Rismark, 2011, s. 64).

For å oppnå en god læringsprosess legger den sosiokulturelle læringsteorien stor vekt på faktorer som motivasjon, kommunikasjon, erfaring og deltakelse. Læringsteorien har en sterk tro på elevers utvikling og læring gjennom deltagelse i ulike aktiviteter, og fordrer læringssituasjoner som legger til rette for nettopp dette (Säljö, 2016). Med et slikt perspektiv er det derfor læringssituasjoner som klarer å skape opplevelser og erfaringer som legger til rette for en nysgjerrighet og lærelyst hos elevene man ønsker å oppnå.

I et forsøk på å gå bort fra en undervisningsform hvor læreren er den mest aktive parten i læringssituasjonene, er intensjonen med de estetiske anslagene og prosjektet i sin helhet å legge til rette for mest mulig elevaktivitet. Dette utfordrer meg som lærer til å aktivt spille på de ulike elevenes løsninger, tolkninger og innspill, og til å være en lærer som først og fremst er til stede for å støtte og utfordre elevene. På denne måten kan det være elevene som drar læringsprosessene videre, gjennom egen undring og deltagelse. Tanken bak anslagene er med det at de kan skape nysgjerrighet og motivasjon hos elevene, gjennom at de får muligheter for å erfare, delta, oppleve og undre selv. Ønsket med det er videre at det kan gi elevene pågangsmot, forståelse og egne tanker. Dette kan elevene ta med seg videre når de skal bearbeide og tolke opplevelser, skape egne uttrykk, og forme sin egen mening i det de tar del i, både individuelt og ikke minst i samspill med andre.

2.2 Et designteoretisk og multimodalt perspektiv på undervisning

For å skape de fire estetiske anslagene i prosjektet *Åpne dører mot verden* har jeg som tidligere nevnt valgt å ta utgangspunkt i begrepet *sanselig didaktisk design*. For å skape dette begrepet har Østern og Strømme (2014) i all hovedsak støttet seg til det nyere og dagsaktuelle designteoretiske- og multimodale perspektivet på undervisning og læring. Dette perspektivet utgår fra mye av det samme som den sosiokulturelle læringsteorien gjør. Det ble derfor relevant og interessant å trekke en linje fra den sosiokulturelle læringsteorien og over til dette mer dagsaktuelle perspektivet. For å redegjøre for det designteoretiske- og multimodale perspektivet støtter jeg meg til Selander og Kress (2010) bok *Design för lärande – et multimodalt perspektiv,* og boka *Didaktiken efter Vygotskij: Design för lärande* skrevet av Selander (2017).

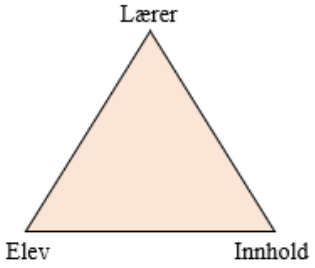
Selander og Kress (2010) har tatt utgangspunkt i å komplettere eksisterende teorier om læring og utdanning gjennom å sette et større fokus på uttrykkene *design* og *multimodalitet*. I den stadig mer globaliserte og sammensatte verden vi lever i mener de at det er behov for et syn på læring som ikke bare fokuseres mot effektivitet og produktivitet, for å først og fremst gjøre det bra på internasjonale tester. De skriver at det mangler et fokus på læringsprosesser som styrker elevenes analytiske og kritiske tenkning. Læringsprosesser som gir elevene mulighetene til å utforske egen identitet som lærende individ, bli gode medborgere, utvikle sine kreative sider, og bli bedre på å samarbeide med andre for å løse problemer (Selander & Kress, 2010). Dette er kompetanser Selander og Kress (2010) mener bør styrkes og fremmes i dagens skole, og de hevder at deres vektlegging og synliggjøring av design og multimodalitet er et steg i riktig retning. Selander (2017) skriver at det på bakgrunn av dette er på høy tid å gå videre med Vygotskijs tanker, og videreføre dem til vår tid (Selander, 2017, s. 19).

«Design handlar om att forma såväl objekt som villkor för kommunikation» (Selander & Kress, 2010, s. 23). Selander (2017, s. 41) utdyper dette når han skriver at designbegrepet i tillegg til å peke på estetiske og formmessige aspekter, også innebærer meningsskapende prosesser i form av tolkning og forhandling, samtale og samarbeid. I tillegg mener han at begrepet innebærer hvordan vi som mennesker forandrer oss selv og verden gjennom å delta i ulike aktiviteter. Selander skriver at elevene er tegnskapende vesen som lærer gjennom å bearbeide inntrykk, skape uttrykk, og videre dele sine erfaringer og kunnskaper med hverandre. Didaktisk design innebærer dermed hvordan man som lærer kan designe ulike sosiale prosesser for å skape forutsetninger for læring, og hvordan eleven selv former ny kunnskap og utvikler sin forståelse gjennom meningsskapende prosesser (Selander & Kress, 2010, s. 24). Meningsskaping står med det sentralt i designarbeid. Begrepet meningsskaping skiller seg fra begrepet læring ved at læring innebærer å se på meningsskapende representasjoner eller transformasjoner over tid, ved ulike tidspunkter. Meningsskaping innebærer å se på den mening som skapes i prosessen eller produktet der og da, på et tidspunkt (Selander & Kress, 2010, s. 33).

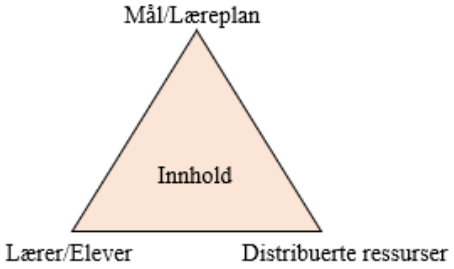
Selander og Kress (2010) skiller mellom design *for* læring og design *i* læring. Design *for* læring omfatter alt som angår planlegging, produksjon og gjennomføring av et undervisningsopplegg. Som lærer er man designer av undervisningen, og dermed også den som har makten over å variere læringsressurser og læringsmiljøet for å gjøre det mest mulig motiverende og interessant for elevene å delta. Design *i* læring innebærer hver elevs design av sin egen læringsprosess. Gjennom å være deltaker i læringsprosessen kan eleven selv designe

sin egen læring gjennom hva hun/han opplever, hvordan dette uttrykkes, og hva som velges bort (Selander & Kress, 2010, s. 24). Målet er derfor å la elevene delta og utforske, for at de igjen skal kunne utvikle en innsikt, forståelse og kompetanse for å kommunisere og handle på en meningsfull måte. Videre bør elevene få gestalte, visualisere og presentere sin forståelse, for å synliggjøre både for seg selv, medelever og lærer sin oppfattelse og læring (Selander & Kress, 2010). For det er som Selander (2017, s. 178) skriver: «…det [är] endast genom att dela erfarenheter med andra som vi kan bygga en hållbar framtid». Videre skriver han at vi derfor må engasjere elevene: «Endast genom att engagera unga, liksom äldre, människor i lärandeaktiviteter ger vi dem redskap för att forma sin värld» (Selander, 2017, s. 179).

Det designteoretiske perspektivet bygger altså på en forståelse av læring som en kommuniserende situasjon, hvor man ikke skiller mellom «sendere» og «mottakere» av det som skal læres. Både lærer og elever er her deltakende aktører, som aktivt velger å delta, orientere seg og skape egen mening i læringssituasjonen de befinner seg i (Selander & Kress, 2010, s. 104). Dette samspillet mellom lærer og elev tydeliggjør Selander i 2017 (s. 46), ved å justere den didaktiske triangelen til en designorientert didaktisk triangel. Jeg har her oversatt til norsk, og modifisert disse to trianglene etter Selander (2017, s. 45-46):



Figur 1. Den didaktiske triangelen.



Figur 2. Den designorienterte didaktiske triangelen.

Selander (2017) mener at lærere og elever ideelt sett skal arbeide sammen for å nå undervisningens mål. Gjennom å sidestille lærer og elev (se figur 2), uten å ta vekk maktforholdet mellom dem, markerer han en annen relasjon mellom lærer og elev (Selander, 2017, s. 46). Distribuerte ressurser (se figur 2) bygger på en verden der ulike ressurser brukes, og hvor læreboken ikke er den eneste vegen å gå for å oppnå læring. Figur 2 illustrerer med dette noe av det som det designteoretiske perspektivet på læring og undervisning bygger på.

Selander og Kress (2010) trekker videre linjer til et multimodalt perspektiv. Multimodalitet tar utgangspunkt i de ressurser og tegnsystemer av ulike slag som er tilgjengelige for elevene når de skal tolke verden og skape egen mening (Selander & Kress, 2010, s. 26). «En modalitet er … en måte å skape mening på, et meningsskapende system, og hver gang vi realiserer en modalitet i en tekst, benytter vi oss av meningsskapende ressurser

som utgjør systemet» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Det er i samspillet mellom de ulike modalitetene meningen skapes og realiseres, og det hele bunner i hvilke ressurser som ligger tilgjengelige for eleven i læringsprosessen. Slike tegnsystemer finnes i mange variasjoner, hvor det kan være alt fra bevegelser, ord og lyder til farger, bilder og skrifttegn. Selander og Kress (2010) benytter seg av Gibsons (1979) begrep *affordance* når de videre forklarer at modaliteter innehar ulike tilbud for meningsskaping, ulik affordance. Nettopp derfor hevder de at det å arbeide multimodalt kan gi en meningsutvidelse.

I likhet med Østern og Strømme (2014, s. 20) ser jeg på design-begrepet som høyaktuelt, fordi det synliggjør undervisningens form-side. I dramaturgisk tenkning i didaktisk kontekst gjøres en lignende kobling mellom undervisningens innhold og form, som jeg vil komme tilbake til. Det å arbeide og fokusere på undervisningens form, slik jeg i stor grad har gjort med prosjektet *Åpne dører mot verden*, kan påvirke elevenes opplevelser, motivasjon og også forståelse av innholdet, selve læringen, og er dermed utrolig viktig i all slags undervisning (Østern & Strømme, 2014, s. 21). Videre vil et multimodalt perspektiv kunne gi elevene flere muligheter for å bearbeide, tolke og skape egen mening i det de opplever og erfarer. Tanken er at dette kan fungere meningsutvidende for elevene som deltar i prosjektet.

2.3 Sanselig didaktisk design som grunnmur i de estetiske anslagene

Begrepet *sanselig didaktisk design* er utviklet av Østern og Strømme (2014) ut ifra deres FoU-prosjekt SPACE ME. Prosjektet ble gjennomført skoleåret 2011-2012. Hensikten med deres prosjekt er å synliggjøre verdien og mulighetene med sanselig didaktisk design, og dermed bidra til en utvidet forståelse av læring og kunnskap. Forfatternes ønske er med det å bidra til å komme det mangfoldige klasserommet i møte i en multimodal tid, gjennom å vise til kvalitetene i en estetisk tilnærming til læring i skolen (Østern & Strømme, 2014, s. 10). Dette gjør de gjennom å ta utgangspunkt i Selander og Kress (2010) designteoretiske- og multimodale perspektiv, og viderefører deres tanker til en mer estetisk praksis. Østern og Strømme (2014) tilfører derfor perspektivet sanselige, kroppslige og kunstneriske aspekter.

Forfatterne skriver at sanselig didaktisk design sammenfattende kan forklares som «… underviserens og elevens formskapende arbeid med multimodale, elevaktive, kroppslige, undersøkende og dialogiske læringsprosesser der elever – og undervisere – både sanser, tenker, engasjeres, motiveres, utfordres, beveger seg og beveges mens de lærer» (Østern & Strømme, 2014, s. 187). Med bakgrunn i prosjektet SPACE ME mener forfatterne videre at sanselig didaktisk design kan sies å karakteriseres av syv overgripende aspekter. Jeg vil i det

følgende gi en definisjon på disse syv aspektene, med utgangspunkt i boka *Sanselig didaktisk design SPACE ME* (Østern & Strømme, 2014).

- *En overgripende estetisk tilnærming til læring.* Dette definerer Østern og Strømme som aktivt arbeid med opplevelse, sanselighet og formskapende aktiviteter i læringsprosesser. Her trekker de spesielt frem verdien i å bruke elevenes egen undring som impuls og didaktisk veiviser for skapende læring. I tillegg ser de det som viktig at læreren prøver å forme læringssituasjoner hvor elevene kan sanse mer gjennom flere ulike modaliteter.

- *Vektlegging av multimodalitet.* Med dette mener de at det er viktig at undervisningen spiller på ulike modaliteter for å gi flere muligheter for meningsskaping. De ser det slik at det å arbeide multimodalt i undervisningen kan utvide og fordype elevenes læring rundt et tema.

- *Forståelse av ulikhet som en skapende kraft i undervisning.* Her påpeker Østern og Strømme verdien i å tillate at alle ulike ideer og undringer blir hørt og verdsatt. Dette for å tilrettelegge for inkludering, fellesskap og medskaping i elevgruppen.

- *Undersøkende og dialogbasert læring.* Med dette mener de at elevene lærer gjennom å undersøke et tema for å få kunnskap, i stedet for å bli formidlet kunnskap. Kunnskap blir da til gjennom at elevene selv gjør. Videre skriver de at de støtter seg til Dysthe (2012) når de hevder at undersøkende læring alltid er dialogbasert, fordi undersøkelsene skjer i dialog med andre, eller med seg selv. Med inspirasjon fra Bakhtin skiver Dysthe videre at en reel dialog kun kan oppstå når den er autentisk, som vil si at man ikke vet svaret på forhånd (Østern & Strømme, 2014, s. 192). Det er dette Østern og Strømme påpeker at kan gjøre læring undersøkende, man vet ikke svaret på forhånd.

- *Vektlegging av dramaturgi i didaktisk kontekst.* Gjennom en dramaturgisk tenkning skriver forfatterne at undervisningen kan skape nysgjerrighet, spenning og motivasjon. Dette gjennom å overraske, skape variasjon, rytme, timing, stemning, og legge stor vekt på bruken av rom og kropp. Med andre ord fokuseres det på undervisningens komposisjon og dynamikk.

- *Søkelys på kroppslig læring.* Forståelsen av dette aspektet legger de til det å gjøre, og det å kommunisere gjennom kropp. Med det påpeker forfatterne viktigheten av å også forstå hverandre som kropper, fordi relasjonene mellom oss også kan karakteriseres som kroppslige.

- *Kunstmøter som en framhevet del av læring.* Gjennom SPACE ME fikk deltakerne møte kunst i ulike former, både profesjonell kunst, kunstpedagogisk virksomhet og estetisk tilnærming til læring. Østern og Strømme mener at et viktig poeng her er at dette blir

framhevet som møter, og ikke på en slik måte at elevene kun er mottakere av en ferdigdefinert mening og forståelse.

Alle disse syv aspektene har kvaliteter jeg ut ifra min forforståelse tenker at kan ha en betydning for elever i dagens skole. I utarbeidelsen og gjennomførelsen av prosjektet *Åpne dører mot verden* har jeg derfor aktivt arbeidet mot at alle disse syv aspektene skal få en plass i det didaktiske designet til de fire estetiske anslagene. Ved å basere anslagene på disse syv aspektene ved sanselig didaktisk design er dermed ønsket å legge til rette for multimodale læringssituasjoner, hvor elevene både kan bruke fantasi, kreativitet, kropp, sanser og tanker. Samtidig skal elevene engasjeres, motiveres, undres og utfordres til å skape egne uttrykk og meninger. Jeg vil videre påpeke at jeg i utarbeidelsen av uttrykket *estetiske anslag* har hentet begrepet *estetiske* fra uttrykket estetisk tilnærming til læring, og begrepet *anslag* fra dramaturgien. Jeg vil derfor nå gå mer i dybden av disse to aspektene, og koble dem til *Åpne dører mot verden.*

2.4 En dramaturgisk tenkning som ramme rundt undervisningen

Vygotskij mente at aktiviteters organisering og strukturering får betydning for hvordan barnet oppfatter og forstår aktivitetene det er en del av (Postholm, 2010, s. 24). Av erfaring vet jeg også selv at undervisningens struktur og oppbygning har utrolig mye å si for det mulige læringsutbyttet. Til tider har jeg kjent på et savn etter noe håndfast å benytte når jeg skal planlegge og gjennomføre estetiske læringsprosesser. Noe som kan bidra til et større fokus på undervisningens struktur, og hvor fleksibilitet og lærerens regissørrolle kan få større plass. Dette er det jeg har funnet i dramaturgien, og som jeg har blitt så fascinert av. Viktigheten av undervisningens struktur synes jeg at Allern har formulert på en forståelig og fin måte:

> Strukturen i den gode og godt fortalte historien er også relevant for god undervisning og læring, men må justeres for å legge til rette for skapende møter mellom læringsstoff, elever og lærere. Strukturen må tilby elevene mulighet *for informasjon, identifikasjon* og *fascinasjon* og *medvirkning*. Det er i måten dette virker sammen på i en samlet komposisjon, at muligheten for en helhetlig opplevelse og læring finnes og kan skapes. (Allern, 2015a, s. 45).

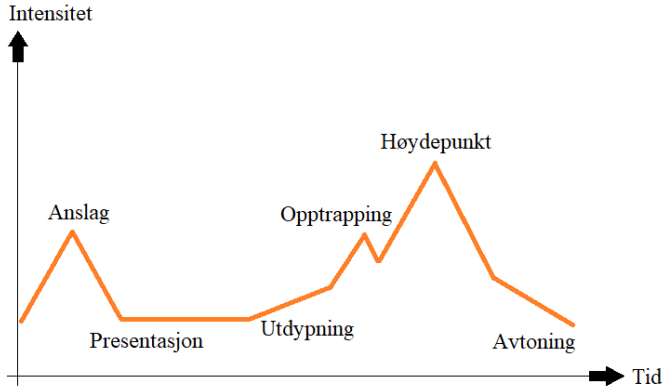
Evans (2006, s. 17) skriver at dramaturgi er læren om hvordan skuespill og andre forestillinger i dramatisk form er oppbygd. Engelstad (1995, s. 29) utdyper dette når han skriver at dramaturgi handler om hvordan en handling fortelles, og hvordan den er satt sammen slik den fremstår som en enhetlig og sammenhengende struktur. På bakgrunn av

dette er begrepet dramaturgi i seg selv på god veg et synonym med begrepet komposisjon, og kan sies å omhandle alt som binder en handling sammen. Engelstad (1995) nevner da faktorer som spenning, rytme, puls, gjentagelser, kontraster, frempek og tilbakeblikk. Østern (2014) har trukket dette inn i en didaktisk kontekst med en forståelse for at dramaturgien kan berike og kvalifisere både planleggingen, gjennomføringen og evalueringen/analysen av sammensatte læringsprosesser med barn og unge. Hun skriver at det handler om å benytte de riktige midlene for å få sagt det som er viktig å si noe om på en god og engasjerende måte (Østern, 2014).

> Det dramaturgiske handler om å overskride, om å se ting på en ny måte, men også noen ganger om å gjøre ting mer uklare gjennom problematisering av forhold som tas for gitt. I dette perspektivet kan det være mulig å få øye på utvidede handlingsmuligheter og tilgang til et utvidet handlingsrepertoar. (Østern, 2014, s. 34).

I dag er det en voksende forståelse for at mennesker først er følende og så tenkende vesener, og undervisningsopplegg som legger til rette for følelser og engasjement er med dette ikke bare ønskelig i skolen, men nødvendig i bearbeidelse av ulikt kunnskapsstoff (Østern, 2014, s. 32). En læringssituasjon hvor dramaturgiens måte å tenke på får plass, kan derfor berike undervisningen. Dette ved å blant annet ha en større følsomhet for situasjonen, hvor elever inviteres inn til deltagelse og undring (Østern, 2014). Når elevene kjenner at dette angår dem, og når de kjenner at de kan bruke noe av seg selv i arbeidet, styrkes læringsprosessen (Allern, 2015a, s. 56). Med andre ord må lærere kunne planlegge og strukturere undervisningen på måter som skaper engasjement og interesse, og læreren må kunne beherske arbeidsformer som fremmer elevaktivitet, undring og lærelyst, noe dramaturgien kan være til hjelp med.

Ved å støtte meg til Hollywood-modellen, som er modifisert etter Aristoteles klassiske dramaturgiske modell, har jeg bygd opp prosjektet *Åpne dører mot verden* slik at det i sin helhet skal kunne være læringsfremmende og interessant for elevene. Tanken har videre vært at jeg gjennom prosjektet skal utforske dramaturgiens muligheter gjennom å gå i dybden av undervisningsoppstarters (anslags) betydninger for elevene som deltar i prosjektet. I sin helhet er derfor undervisningsformen i dette prosjektet bygget på aspekter ved denne modellen. Da snakker jeg om aspekter som: anslag - presentasjon - utvikling - opptrapping - høydepunkt - avtoning, men hvor jeg i denne studien spesielt retter blikket mot anslagets betydning og muligheter.



Figur 3. Modifisert «klassisk» dramaturgisk modell (modifisert etter Østern, 2014, s. 39).

Figur 3 viser en klassisk fortellerstruktur der de ulike fasene i et undervisningsforløp følger den horisontale linjen (tid), og undervisningens intensitet vises i den vertikale linjen. Den første fasen «anslag» har til hensikt å fange elevenes interesse og lærelyst. En interesse som vekker elevene, slik at de ønsker å være med videre. En mer grundig presentasjon av mål og tematikk følger så opp anslaget, og gir elevene en informasjon som videre kan utdypes. Dette følges opp med en opptrapping hvor det hele spisses mot et vendepunkt, og videre et høydepunkt (klimaks). Et moment som modellen til slutt legger opp til er avtoning, også kalt avslutning eller løsning. I en didaktisk kontekst kan dette bety å la timen lande (Østern, 2014, s. 40-41). Jeg vil videre gå mer i dybden av begrepet «anslag», som er selve hovedbegrepet i denne studiens problemstilling og tre forskningsspørsmål.

2.4.1 Anslag

Fokuset for denne masteroppgavens forskning er knyttet til betydningen av fire estetiske anslag som er gjennomført under det tverrfaglige storylineprosjektet *Åpne dører mot verden.* Med estetiske anslag mener jeg her sansebaserte undervisningsoppstartere, som søker etter å sette i gang nysgjerrighet, engasjement, lærelyst, estetisk aktivitet, og som i beste fall kan sette langvarige og meningsfulle spor hos elevene. Som O`Toole og Dunn (2002, s. 13) skriver: «Sometimes your curriculum may not seem very thrilling to them … In other words, they need a hook, something that will be of interest and familiar to the children, and will also move towards the desired outcomes». I likhet med Engelstad (1995) knytter jeg derfor anslagets formål til at det skal anslå en stemning, skape interesse og pirre nysgjerrigheten. Av den grunn kalles anslaget ofte på engelsk «the hook». Anslag skal fange elevene på kroken. Østern (2014, s. 40) skriver også at anslaget skal: «…ha noe i seg som forespeiler hva tilskueren skal være med på. Anslaget skal si noe om det sentrale temaet, men ikke alt».

Hensikten med de estetiske anslagene i *Åpne dører mot verden* er å bevege elever og lærer inn i et univers hvor det sanselige, det multimodale, det undrende og det undersøkende er bærende elementer. Et rom hvor elevenes egne ideer og tolkninger integrertes i en kreativ prosess. Hvor det å tolke, bearbeide og erfare estetiske sanseopplevelser kan være et formål i seg selv. I tillegg skal de estetiske anslagene gi en innsikt som kan gi elevene rikere muligheter for å skape sine egne tolkninger, refleksjoner og meninger i det videre arbeidet. Tanken med dette er at de estetiske anslagene kan skape rom og tid til at hver enkelt elev får muligheten til å danne sin egen forståelse og mening rundt den aktuelle tematikken, før de videre skal samarbeide med medelever i ulike læringsprosesser. Med det kan hver elev være unik i de dialoger og samspill som kommer i etterkant av anslagene, fordi bare eleven selv vet hva hun/han opplevde, tenkte og erfarte i anslagene. Tanken er da at ingen skal falle utenfor. For som Olsen (2017, s. 116) skriver: «Ingen kan fortælle dig, hvad du oplever, det kan kun du selv». Elevene kan i beste fall gjennom slike opplevelser og erfaringer styrkes både individuelt og sosialt, men også kognitivt, «For er sanserne ikke vejen til læring, og er læring ikke vejen til kognition?» (Olsen, 2017, s. 121).

2.4.2 Dramaturgiske innganger

For å kunne reflektere over hvilke impulser som er med på å igangsette elevene til deltagelse i de ulike læringsprosessene under *Åpne dører mot verden*, ser jeg det som viktig å gå inn på de dramaturgiske inngangene jeg støtter meg til i de estetiske anslagene. Det er de dramaturgiske inngangene Gladsø, Gjervan, Hovik, og Skagen (2005) velger å fokusere på som jeg har valgt å støtte meg til. Disse er: tid, rom, kropp og tekst. I tillegg benytter jeg lek, som forfatterne heller velger å kalle en dramaturgisk veiviser. I teateret som er deres felt gjøres estetiske fordoblinger ved å benytte seg av disse dramaturgiske inngangene (Østern, 2014).

Gjennom fordoblinger skapes det spenning mellom virkelighet og fiksjon. For eksempel mellom virkelig tid og fiksjonens tid, person og rolle, virkelig rom og et fiktivt univers, mellom tekst og tolkningsmuligheter (Østern, 2014). Østern (2014) trekker en linje fra disse mellomrommene og denne spenningen over til en didaktisk kontekst. «Det er de mellomrommene som gir plass til nøling, usikkerhet og overveielser mellom muligheter» (Østern, 2014, s. 171). Biesta (2012) kaller dette mellomrommet «the third space», hvor han mener ny forståelse kan finne sted gjennom nøling og undring. Han hevder at en undervisning eller oppgaver som arbeider med rette og gale svar er selve oppskriften til å stenge av for dette mellomrommet, og poengterer videre viktigheten av aktiv deltagelse og involvering (Biesta, 2012, s. 3). Gjennom å støtte meg til tid, rom, kropp, tekst og lek når jeg designer de estetiske

anslagene er ønsket å legge til rette for slike mellomrom. Rom hvor eleven blir medskapende og kan forme sin egen forståelse ved å undre og reflektere i spennet mellom virkelighet og fiksjon, mellom det kjente og det ukjente (Østern, Stavik-Karlsen & Angelo, 2013).

- *Tid* henger tett sammen med begrepene rytme og flyt. Som dramaturg handler det kort sagt om en bevisstgjørelse av fiksjonliseringsprosessen. Om å øve opp en følelse av tid, timing, bevegelse, oppmerksomhet, for å som regissør av undervisningen danne et overblikk over forløpet. For i dramaprosesser kan vi avgrense tiden, skape et spillerom, en tid som tar et steg bort fra vår hverdag (Gladsø et al., 2005). Det kan derfor være sentralt å kunne spille på dette, for å legge til rette for tolkningsmuligheter og refleksjoner hos elevene under prosjektet.

-*Rom* spiller på våre sanser, kropper og forestillingsevner (Gladsø et al., 2005). Rommet er det som danner den fysiske rammen rundt undervisningen. Det oppfattes umiddelbart av våre sanser og kropper. Det fysiske miljøet er derfor en aktiv agent, og rommet begrenser og muliggjør derfor hva som kan foregå og ikke. Med støtte i Reggio Emilias filosofi omtaler Strong-Wilson og Ellis (2007) rommet som «den tredje pedagog», fordi det har en så stor kraft over det som skjer. Læreren må derfor kunne lese og bruke rommet slik at det legger til rette for elevens læring. For det hjelper lite med gode ressurser hvis læreren ikke tar rommet i bruk, beveger seg i det og får kontakt med elevene (Helstad & Øiestad, 2017, s. 58).

Hvert rom, hver utforming av et rom, har sin egen atmosfære, sin egen aura, som vi erfarer gjennom våre kropper. «Det å skape ein atmosfære i klasserommet er ein type estetisk praksis og krev difor i all hovudsak ein taus kunnskap ein berre kan tileigne seg på ein praktisk måte…» (Øfsti, 2014, s. 93). Hvordan pultene er plasserte, hvilke artefakter som er i rommet, hvilket lys rommet har, hvordan elevene er plassert i forhold til hverandre, alt dette har noe å si for de mulighetene rommet gir og ikke gir. Øfsti (2014, s. 106) skriver: «…det tomme rommet gir vilkår for heilt andre aktivitetar og læringsformer enn eit rom som er møblert med pultar. Kan hende det er for få romme rom i norsk skole – rom for dans og leik, for drama, teater, for samling og krabbing på frie golvflater».

-*Kropp* er knyttet til vår bevissthet og identitet (Gladsø et al., 2005). Det er gjennom kroppen vi opplever, sanser og erkjenner det rundt oss. Elever og lærere påvirkes derfor gjensidig av hverandre som kropper, og lærerkroppen blir med det ifølge Østern og Engelsrud (2014) et dramaturgisk omdreiningspunkt. «Med dramaturgisk omdreiningspunkt mener vi *det å komponere* timen, der lærerens kroppslige fornemmelser og kroppslige lytting får

betydning for hvilke valg læreren tar for å drive timen videre» (Østern & Engelsrud, 2014, s. 68). Kroppen har med dette en avgjørende betydning for de opplevelser, tanker og sanser som et menneske får. Dette er igjen med på å avgjøre handlinger, refleksjoner og valg som gjøres. Som lærer er det derfor viktig å ha en tilstedeværelse, fokus og energi, og la undervisningen sitte i kroppen (Østern & Engelsrud, 2014). På den måten er det lettere for både elever og lærer å åpne seg for lekenhet og improvisasjon i undervisningen, noe som ifølge Stavik-Karlsen (2014) gir alle en anledning til å tre ut av den resignerte elev- eller lærerrollen. Jørgensen (2006, s. 61) skriver: «For å kunne virke inn på handlinger må kunnskapen kroppsliggjøres. Først da får vi en reell forståelse for sammenhenger som gjør oss til mer *kyndige* mennesker, og dette er utdanningsinstitusjonens viktigste oppgave».

-*Tekst* har med tiden fått en utvidet betydning, som videre får konsekvenser for hvordan det jobbes med tekster i skolen (Maagerø & Tønnessen, 2014). En dypere forståelse av multimodalitet har medført et videre tekstbegrep, hvor tekst omfatter mange ulike representasjoner, som for eksempel skreven tekst, bilder og grafer, film, musikk, bevegelse, digitale spill også videre (Selander, 2017, s. 25). Når tekster blir uttrykt i ulike modaliteter innebærer dette også at de snakker til sanseapparatet vårt på nye måter, som kan være meningsutvidende (Maagerø & Tønnessen, 2014). Tekst som dramaturgisk inngang kan på bakgrunn av dette sies å omhandle de multimodale midlene læreren benytter for å legge til rette for meningsskaping hos elevene om undervisningens tematikk (Østern, 2014).

-*Lek* blir beskrevet som en dramaturgisk veiviser og ikke en inngang på lik linje med de fire første (Gladsø et al., 2005). Uansett om det er tid, rom, kropp eller tekst som brukes som dramaturgisk inngang, inngår de alle i en prosess. Lek er en fiksjonsskapende prosess, og kan åpne porten til en skapende prosess, og med det fungere som en dramaturgisk veiviser (Gladsø et al., 2005, s. 201). Vygotskij (1995) legger også vekt på at man retter oppmerksomheten mot barns erfaringer og koblingene mellom fantasi og virkelighet som finner sted under lek, for å bygge opp under skapende virksomhet. Rasmussen (2001, s. 92) skriver at lekens perspektivendring kan tilby en omforming og på den måten fungere som en forløsende igangsetter. Leken gir oss muligheter for å bruke vår fantasi og kreativitet, hvor vår improvisasjon i situasjonen spiller en vesentlig rolle. Slike læringssituasjoner kan gjøre elevene bedre i stand til å takle det uventede og se nye løsninger (Jørgensen, 2006). I tillegg kan leken slik Selander (2017, s. 116) skriver: «…bidra till såväl repetition och övning som helhetsblick, känsla av kontroll och lust att lära alltmer».

2.5 Estetisk tilnærming til læring

En estetisk tilnærming til læring står sentralt i både masteroppgavens problemstilling og tre forskningsspørsmål, siden prosjektet i sin helhet og de fire anslagene jeg undersøker betydningen av baserer seg på denne typen tilnærming til læring. Ved at jeg i de fire anslagene har fokus på å legge til rette for opplevelse, undring og erfaring hos elevene gjennom sanser og følelser, står det estetiske aspektet her helt sentralt. På bakgrunn av dette har jeg som tidligere nevnt valgt å kalle de fire anslagene i *Åpne dører mot verden* for nettopp *estetiske anslag.*

Begrepet estetikk slik det i dag anvendes i pedagogisk diskurs, har sine røtter i det greske ordet for sansing, fornemmelse og følelse: *aisthesis* (Austring & Sørensen, 2006, s. 12). Estetisk læring henviser seg dermed til menneskets følelser og sanser, og kan sies å være grunnleggende annerledes enn den mer teoretiske kunnskapen. Den estetiske tilnærmingens kunnskapsrepresentasjoner, kunnskapsproduksjon og kvaliteter har av den grunn ofte blitt fremstilt med en lavere status, hvor de estetiske fagene har blitt sett på som skolefag som krever mindre av elevene enn de mer teoretiske fagene (Bamford, 2006). Som jeg ser det mangler det stadig en grunnleggende forståelse for sanser og følelsers rolle i barns læring og utvikling, og for den innsikt og kunnskap estetisk læring kan tilby elevene. Jeg tenker at elevene også må tilbys et læringsrom hvor deres egne ideer, undring og tanker kan integreres i en kreativ prosess, og hvor de kan dele sine sanseopplevelser og skape noe unikt sammen med andre (Hansen, 2017, s. 13). Det er blant annet dette den estetiske tilnærmingen til læring kan åpne opp for. Dette ved at elevene gjennom estetiske læringsprosesser kan omsette sine opplevelser og inntrykk av verden til estetiske formuttrykk, og videre kommunisere, undre og reflektere rundt både seg selv og verden rundt dem (Austring & Sørensen, 2006, s. 107).

I en estetisk tilnærming til læring fokuseres det på meningsskaping gjennom arbeid med ulike formuttrykk, hvor både det kognitive, kroppslige og sanselige spiller en viktig rolle. Ved at læring her foregår gjennom at elevene transformerer de inntrykkene de utsettes for til sine egne estetisk uttrykk, rommer tilnærmingen et stort læringspotensial, som ifølge Austring (2017) ikke kan oppnås på annet vis. Austring (2017, s. 42) skriver dette på bakgrunn av hans forståelse av at estetiske læringsprosesser består av tre lag: Det første er den skapende virksomhet, hvor elevene omformer inntrykk til estetiske formuttrykk. Det andre er en åpning for en dialog hvor eleven kan speile seg selv og sin forståelse av verden i eget og andres estetiske uttrykk, en identitetsskapende forståelse. For det tredje hevder han at det skaper en

kompetanse innenfor de anvendte medier, materialet eller formspråket som anvendes, og som dermed kan stimulere elevens fantasi og kreativitet.

Olsen (2017, s. 121) skriver: «Alt, hvad vi ved om os selv, ved vi gennem sansning». Han påpeker videre at barns naturlige nysgjerrighet og utforskning av seg selv og verden rundt seg formes av sansene. Han mener derfor at en større vektlegging av sansene også i læringssituasjoner vil kunne styrke elevenes forståelse av både seg selv, andre og den verden de lever i. Sava (som sitert i Østern, 2010, s. 194) nevner også at det er en meningsproduserende prosess å sanse, engasjere seg i egne følelser, å reflektere rundt egne erfaringer og kunstneriske uttrykk, samt å lytte til andres erfaringer og uttrykk. Det å oppleve og det å gjøre selv, i stedet for å bli fortalt, gir forskjellige refleksjonsgrunnlag. Dette er noe av det denne studien søker å undersøke gjennom de estetiske anslagene. Kan anslag som vektlegger det estetiske aspektet ha en betydning for elevene som deltar i *Åpne dører mot verden*?

> Sansebaserte innganger til læring kalles ofte for estetiske fordi de har et opplevelsespotensial. I møtet med både skjønnhet og heslighet vekkes følelser og tanker. Gjennom bearbeidelse i en kunstform kan opplevelsen transformeres til innsikt. Da har opplevelsen ledet til en estetisk erfaring. Den estetiske tilnærmingen handler dermed både om hva man gjør før f.eks. et tekstarbeid - hvordan et behov for uttrykk skapes - men også om utfordringer i testen og bearbeidelsen av den. (Østern, 2010, s. 184).

Uttrykket *estetisk erfaring* har også Dewey tatt grundig for seg i verket *Art as experiece* fra 1934. Ordet estetikk viser ifølge han til erfaring som en «…vurderende, sansende og nytende handling» (Dewey, 2008, s. 205). Erfaring for Dewey er med dette noe vi gjør og gjennomgår. Han skiller videre mellom en erfaring og et generelt fenomen (Dewey, 2008). Han hevder at det estetiskes fiende verken er det praktiske eller det intellektuelle, men det tilfeldige, egen slapphet, og aktivitet utført av gammel vane. Som kontrast til dette har vi ifølge Dewey en erfaring når:

> … det materialet vi erfarer får nå frem i fullbyrdelse. Da og bare da, er den integrert i og avgrenset fra andre erfaringer i den generelle strømmen av erfaringer… En slik erfaring er en helhet, og i seg bærer den sin egen individualiserende kvalitet og selvtilstrekkelighet. Det er *en* erfaring. (Dewey, 2008, s. 196).

Dewey skriver videre at den estetiske kvaliteten som kompletterer en erfaring og gjør den fullstendig og hel er det emosjonelle. Følelsen er den bevegende og sammenbindende kraften, som knytter det intellektuelle, praktiske og emosjonelle sammen, som gir erfaringen en helhet (Dewey, 2008, s. 211). For gjennom å føle er man ikke likegyldig, men man er i øyeblikket, lar seg rive med, og blir berørt.

Gjennom å støtte meg til den estetiske tilnærmingen til læring i *Åpne dører mot verden*, ønsker jeg å åpne opp for læringsprosesser hvor elevene kan oppleve, føle, sanse, undre, erfare, og videre skape uttrykk både individuelt og kollektiv. Forhåpentligvis kan det utvide læringsmulighetene elevene blir stilt ovenfor, ved å styrke deres forståelse for egen læringsprosess, seg selv og de og det rundt seg. Hohrs (2013, s. 223) uttrykk «subjekt-i-verden-viten» angår dette. Her beskrives estetiske læringsmåter og hvordan de kan legge til rette for en helhetlig viten om både den enkelte selv, om den kontekst vedkommende er en del av, og om relasjonene her i mellom (Austring & Sørensen, 2006, s. 96). Hohr (2013) hevder vi i opplevelsen kommer til oss selv som bevisste relasjoner til hverandre og verden. Han mener derfor at skolepedagogikken bør arbeide mot at elevene får delta i estetiske aktiviteter, fordi de tilbyr denne erfaringsformen, som han kaller - opplevelse.

2.6 Storylinemetoden som kontekst i prosjektet

Som kontekst for prosjektet *Åpne dører mot verden* har jeg som tidligere nevnt valgt å benytte storylinemetoden. Dette er for at metoden legger til rette for et estetisk, elevaktivt og tverrfaglig undervisningsdesign. Her får man også som lærer mulighet til å utvikle sin kompetanse som regissør og veileder av et estetisk- og dramaturgisk undervisningsdesign.

Storyline er opprinnelig en skotsk metode, utviklet av Steve Bell, Bill Michaels og Fred Rendell, og tanken bak metoden er å «…knytte elevenes egne erfaringer sammen med det «virkelige liv» utenfor skolen…» (Eik, 1999, s. 21). Metoden har med årene fått en stor utbredelse, både internasjonalt og på alle trinn i norsk skole. Fauskanger og Eik (2003, s. 9) definerer metoden slik: «Med læreren som regissør og veileder arbeider elevene innenfor rammen av tematiske og problemtaklende undervisningsforløp der læringsprosessene er sentrert rundt en fremadskridende fortelling – en *storyline*». Denne fortellingen skal omhandle et tema fra virkeligheten, men hvor den gjennom fantasi og kreativitet blir skapt under et samarbeid mellom lærer og elever (Eik, 1999). Eik skriver videre at denne fiktive verden danner en felles referanseramme hvor elevene får undre, utforske, handle og reflektere over tema eller utfordringer fra virkeligheten.

Det som driver læringsprosessene fremover er de såkalte «nøkkelspørsmålene» læreren utarbeider. Dette er åpne spørsmål, og formålet med dem er å «…lede elevens oppmerksomhet i en bestemt retning og oppmuntre dem til å dele sine ferdigheter, refleksjoner og kunnskaper med hverandre» (Fauskanger & Eik, 2003, s. 9). For prosjektet *Åpne dører mot verden* har jeg derfor skapt nøkkelspørsmål som kan få elevene til å undre og reflektere over tematikken «flukt, flerkulturalitet og identitet». Eksempel på nøkkelspørsmål fra prosjektet er: «Hvorfor flykter noen mennesker fra landet sitt?», «Hvordan flykter mennesker?», «Hva gjør meg unik?», «Hvilke likheter og ulikheter er det mellom meg og et flyktningbarn på min alder?», «Hva er et hjem?» (se vedlegg 1).

Ved å benytte storylinemetoden ser man også på læringsmiljøet som pedagogen skaper som like viktig som selve tematikken det arbeides med (Eik, 1999). Miljøet i seg selv skal motivere og engasjere elevene for skolearbeidet. Metoden kan med det danne en ramme rundt og skape struktur for ulike prosjekter skolen, og på mange måter bidra til å gi et rom for at ulike fags arbeidsformer kan inngå i en tverrfaglig sammenheng og relateres til den kunnskap elevene har med seg (Eik, 1999, s. 31). Dette har jeg aktivt arbeidet mot å oppnå i storylineprosjektet *Åpne dører mot verden*.

2.6.1 Fiksjon som inngang til læring

Ved å gå inn og ut av en fiksjon legger storylinemetoden til rette for såkalte *mellomrom* som jeg tidligere har beskrevet, hvor elevene kan reflektere og skape egen mening. Allern (2015b) skriver at det å identifisere seg med en rolle og sette seg inn i dens situasjon og følelser kan åpne for en moralsk erfaring, hvor eleven får en større forståelse for «den andre». På denne måten får handlingen en betydning utenfor seg selv, fordi eleven mellom fiksjon og virkelighet skaper egne refleksjoner, tanker og tolkninger (Allern, 2015b). Eik (1999, s. 31) skriver også at storylinemetoden og det å arbeide i fiksjon, kan gi gode muligheter for å ta opp vanskelige temaer fra virkeligheten, i en kontekst som skaper en nødvendig distanse. Videre ser jeg på Allerns (2015b) beskrivelse av fiksjonens muligheter som interessant:

> Fiksjoner utvider læringsrommet både på en konkret og metaforisk måte fordi deltakerne må forholde seg til flere verdener og dermed ulike kommunikative nivå på samme tid. De åpner for bruk av kunnskap, utprøving av meninger og holdninger, uten den «straff» og umiddelbare konsekvenser som virkeligheten kan innebære». (Allern, 2015b, s. 168-169).

Bolton mener det er en mangel på forståelsen av læringspotensialet som ligger i drama, og skriver at det som oftest blir tatt tak i hvordan vi gjør drama og ikke hva vi lærer av drama (Bolton, 1979). Han mener at det er viktig å arbeide med klasseromsdrama fordi det har potensiale til å skape en forandring i elevenes forståelser. Bolton skiller mellom en ytre og indre handling, hvor det er vesentlig at disse sammenfaller for å oppnå et best mulig læringsutbytte (Bolton, 1979). Selv om det å skille mellom disse to aspektene har blitt kritisert, blant annet av Allern (2015b, s. 136-137), ligger det for meg noe interessant i dette. Det indre aspektet omhandler elevens holdning til verden, en bevisst eller ubevisst følelse som blir en del av dramaaktiviteten eleven tar del i. Bolton mener at eleven kan utvikles og forandres mest på dette indre planet, og hevder at elevene må føle for å lære. På det ytre planet handler det mer om en forandring av elevens kunnskaper og ferdigheter. Det handler videre om et subjektivt og et objektivt aspekt som bør sammenfalle (Bolton, 1979). Det subjektive aspektet beskriver han som en individuell, egosentrisk og personlig innsikt som tar form gjennom at eleven opplever (Bolton, 1979, s. 21). Det objektive aspektet beskriver han som en mer sosial, upersonlig, kollektiv og vitenskapelig innsikt (Bolton, 1979, s. 21). Bolton hevder at det må finnes en kobling mellom disse to, mellom handlingen og barnet som utfører handlingen. Uten denne koblingen kan ikke barnet skape en subjektiv mening. Han hevder da at handlingen vil oppleves som tom og lite givende for eleven. Dette mener han fordi handlingen da ikke vil kunne utvikle eleven på det indre personlige planet. Med andre ord mener Bolton (1979) at læring må føles for å kunne utvikle elevens forståelse. Han hevder at eleven må kunne føle, oppleve og erfare i handlingen, ikke bare gjøre den for å gjøre den.

Gjennom å benytte fiksjonalisering ønsker jeg at elevens opplevelse av seg selv og «den andre» skal bli tydeliggjort i et samspill med de andre. Forhåpentligvis kan det åpne opp for en større følsomhet, innsikt og forståelse for egen og andres identitet og liv. Her blir det videre avgjørende at de estetiske anslagene også gir elevene innsikt, inspirasjon og interesse slik at de kan tolke, bearbeide og forstå de ulike prosessene de tar del i. I tillegg må anslagene motivere elevene til å selv ønske å aktivt ta del i de ulike aktivitetene underveis i undervisningsdesignet. Jeg har derfor valgt storylinemetoden som kontekst for prosjektet, fordi metoden kan legge til rette for en variering i arbeidsmåter, stor elevaktivitet, mange muligheter for elevene å formidle sin viten på, bruk av fantasi og kreativitet, samt at elevene får opparbeidet seg en reflekterende, utforskende og kritisk kompetanse. Dette er i tråd med den fornyede delen av læreplanverket *Kunnskapsløftet*, kalt overordnet del, hvor det står:

> I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

Videre er tanken at storylinemetoden kan gi interessante, sammensatte og komplekse prosesser og produkter, hvor de estetiske anslagenes betydning for elevene som deltar kan komme godt frem. Ved å legge opp til mange ulike kunstfaglige prosesser og produkter gjennom et storylineforløp, hvor kompetansemål fra ulike fag er involvert, blir det mye å ta tak i for å undersøke de estetiske anslagenes betydning.

2.7 Flukt, flerkulturalitet og identitet som tematikk i prosjektet

Rundt om i verden pågår den største flyktningkrisen siden andre verdenskrig. Samtidig medfører globaliseringen at det blir et stadig større kulturelt mangfold, som påvirker våre forestillinger om personlig og kollektive identiteter (Bjørhaug & Helleve, 2016). Det økende antallet flyktninger og andre mennesker med utenlands bakgrunn som kommer til Norge, utgjør at landet vårt stadig blir mer flerkulturelt (Bakken & Oxfeldt, 2017). Gjennom media og innvandring konfronteres vi daglig med disse «andres» lidelse, for eksempel fra menneskers flukt fra krig, forfølgelse, sult eller naturkatastrofer. På samme tid blir Norge stadig kåret til et av verdens mest velstående og rikeste land. Elevene våre møter også denne tematikken, gjennom både media og i egen hverdag, og også på skolen (Bjørhaug & Helleve, 2016). Skolen bør og kan med dette være en fysisk møteplass hvor demokratisk verdiformidling blir lært, og være med på å skape et inkluderende fellesskap, og et sted barna kan skape en forståelse for ulikheter og urettferdigheter i verden (Bjørhaug & Helleve, 2016).

Det ligger med dette et stort ansvar på pedagogen, som må forsøke å legge til rette for møter mellom medmennesker. Møter som skal gi elevene et solid grunnlag for å gå inn i den store verden som gode samfunnsborgere, med respekt og forståelse for «den andre» (Bjørhaug & Helleve, 2016). Opplæringsloven understreker dette globale perspektivet hvor det står at opplæringen i skolen skal «…opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringsloven, 1998, § 1). Også den nye delen av *Kunnskapsløftet*, den overordnede del, har en del som heter «Identitet og kulturelt mangfold». Her står det blant annet at «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

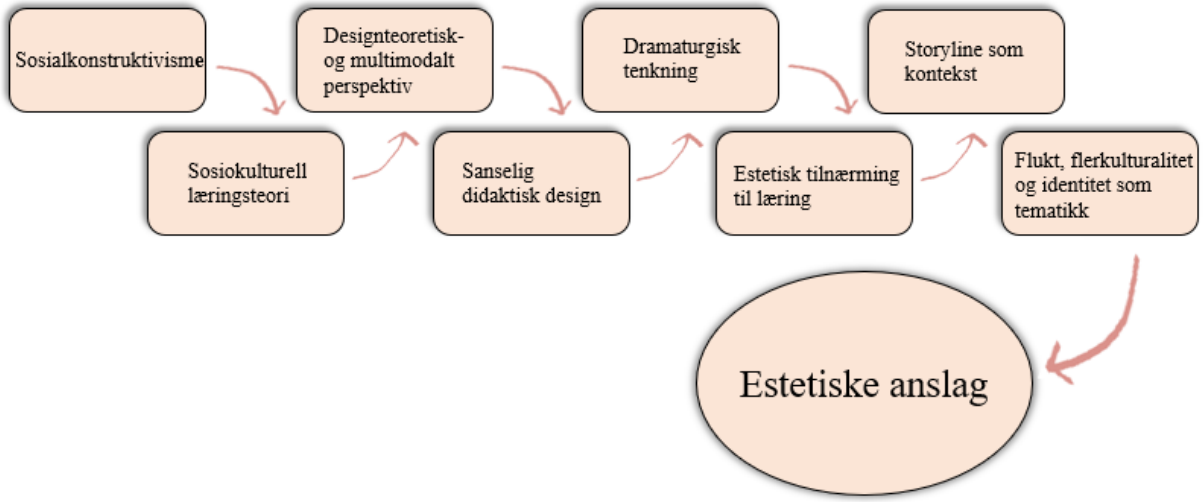
Bjørhaug & Helleve (2016, s. 21) skriver videre at det er utrolig viktig at «…elevene får bevissthet om seg selv som menneske, og at de samtidig forstår seg som del av et fellesskap…», for skolen skal også legge til rette for at «forskjellighet er en ressurs». Med andre ord er det viktig at undervisningen legger til rette for at eleven også får mulighet til å forstå seg selv for å kunne forstå «den andre». I den nåværende generelle delen av læreplanverket *Kunnskapsløftet* står det også at barn skal lære om sin egen identitet, samtidig som «Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4).

Ludvigsenutvalgets rapport *Fremtidens skole* (NOU 2015:8, s. 25) legger også til grunn at skolen må legge til rette for elevenes utvikling av samhandlingsevne, kommunikasjons-kompetanse, toleranse og ansvarlighet. Dette for at elevene skal mestre egne liv, og for å kunne bidra til et flerkulturelt og bærekraftig samfunn. Rapporten fremmer videre kunstfagenes plass i denne utviklingen:

> Kunstneriske og estetiske uttrykksformer kan bidra til refleksjon over det samfunnet vi lever i, og over ulike kulturer. Dette har stor betydning i et flerkulturelt samfunn. Å erfare og være med på å skape kunstneriske uttrykk kan ha betydning for den enkeltes identitetsutvikling, kunnskapsutvikling og evne til å uttrykke seg. (NOU 2015:8, s. 25).

I tillegg til dette er det et også et stort fokus på læring om tematikken «flukt, flerkulturelaitet og identitet» i flere av de ulike skolefagenes kompetansemål i den nåværende læreplan *Kunnskapsløftet* for 5.-7. trinn. Samtidig bruker som tidligere nevnt skolen jeg har gjennomført prosjektet ved å sette av tid til å arbeide med denne tematikken hvert år. På bakgrunn av dette har jeg altså valgt «flukt, flerkulturelitet og identitet» som tematikk i prosjektet *Åpne dører mot verden*. I tillegg til en del andre mål tar jeg derfor utgangspunkt i de kompetansemålene fra *Kunnskapsløftet* som angår denne tematikken. Dette kan nok oppfattes som et litt tungt tema for elever på mellomtrinnet. Jeg tenker at elever trolig ikke først og fremst tenker «Yes» når de skal jobbe med en slik tematikk. Nettopp av den grunn ser jeg også på det å teste ut estetiske anslags betydning for elevers interesse, meningsskaping, engasjement og lærelyst i arbeid med denne tematikken som interessant. Kan estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design ha en betydning for elevene som deltar i prosjektet, selv om tematikken kanskje kan oppleves litt vanskelig og tung i seg selv?

2.8 Oversikt over den teoretiske referanserammen



Figur 4. Bakgrunn for utforming av de fire estetiske anslagenes innhold og form (Solum, 2018).

I figur 4 har jeg visuelt oppsummert dette teoretiske kapittelet slik jeg har valgt å strukturere det. Fra temaene til venstre i figuren til temaene til høyre i figuren, har jeg systematisk forklart den teoretiske bakgrunnen for utformingen av de fire estetiske anslagene og prosjektet i sin helhet. Med det har jeg beskrevet hva som er mine teoretiske «briller», når jeg videre analyserer og drøfter betydningen de fire estetiske anslagene kan sies å ha hatt for elevene som deltok i prosjektet *Åpne dører mot verden*. Alle de ulike rutene i figur 4 har på hver sin måte en betydning for dette. I et samspill med hverandre, hvor innholdet i alle rutene utgjør en del av prosjektets innhold og form, danner de den teoretiske referanserammen for denne studien.

3. Metodisk fremgangsmåte

Forskning kan utføres på utallige måter. Det er dermed viktig å klargjøre alle de ulike valgene en som forsker tar underveis for å ende opp med det datamaterialet og de resultatene man gjør. I dette kapitelet presenterer jeg derfor valgt tilnærming, forskningsmetodologi, metoder for datainnsamling, og de analytiske metodene jeg har benyttet. Gjennom kapittelet vil jeg vise til hvordan dette skaper et interessant forskningsrom, hvor denne studien kan passe inn. Jeg vil også avklare min profesjonsidentitet under prosjektet, grunnlaget for valg av forskningsarena og forskningsdeltakere, samt gå inn på forskningsetiske overveielser.

3.1 Kvalitativ metode og abduktiv forskningslogikk

Jeg har i denne studien valgt å forske kvalitativt, først og fremst fordi jeg ved å støtte meg til det sosialkonstruktivistiske paradigmet går hånd i hånd med sentrale aspekter ved kvalitativ forskningsmetode (Postholm, 2010, s. 21). I likhet med den kvalitative metoden søker også sosialkonstruktivismen kunnskap og forståelse av deltakernes perspektiv, hvor det er menneskelige handlinger, opplevelser, oppfattelser og språklige ytringer som studeres. Samtidig ble det et naturlig metodevalg fordi jeg ønsker å styrke studiens troverdighet og gyldighet gjennom å benytte mange ulike datainnsamlingsmetoder. Dette for å generere et så rikt datamateriale som overhode mulig fra en undervisningspraksis hvor estetiske anslag blir benyttet. Siden jeg forsker kvalitativt, vil dermed det ontologiske perspektivet i studien være at noe er virkelig dersom denne virkeligheten er konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen (Postholm, 2010). Studien baserer seg derfor på datamaterialet i form av intervjuer med elevene, loggskriving gjort av elevene, observasjonsnotater av en observatør, egne observasjonsnotater, videoobservasjon, og produkter skapt av elevene.

Gjennom en induktiv tilnærming, hvor jeg lar situasjonene være med på å forme prosjektet, blir min tolkning av de ulike situasjonene sentrale. Her benytter jeg mine erfaringer og opplevelser for å skape mening i datamaterialet (Postholm, 2010, s. 27). Det må forstås på den måten at prosjektet både er verdiladet og kontekstavhengig. Dette fordi jeg som forsker veldig tydelig er med på å legge føringer for det materialet som kan finne sted gjennom mine vurderinger og valg, både før og underveis i prosjektet. Som jeg nevnte innledningsvis under kapittelet «Teoretisk referanseramme» legger også den leste teorien føringer og perspektiver for mine tolkninger. Dette kalles en deduktiv tilnærming (Postholm, 2010). I et dialektisk forhold mellom en induktiv- og deduktiv forskningslogikk, benytter jeg derfor det som kalles en abduktiv forskningslogikk, hvor jeg pendler mellom teori og empiri (Thagaard, 2009).

3.2 Hermeneutisk tilnærming

For å håndtere datamaterialet som blir til under prosjektet benytter jeg en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk er læren om fortolkning, og selve begrepet blir som regel oversatt til tolkningslære. Uttrykket hermeneutikk kommer fra det greske ordet *hermenia,* som betyr nettopp tolkning og oversettelse av mening (Kjørup, 2008). I hermeneutikken står altså fortolkning og mening av ulike tekster sentralt, som er det jeg vil gjøre for å besvare studiens tre forskningsspørsmål og videre den overordnede problemstillingen. Jeg knytter derfor min forskertilnærming til den hermeneutiske tradisjonen.

For å forsøke å skape en rik og grundig helhetsforståelse av de estetiske anslagenes betydning for elevene som deltar i *Åpne dører mot verden,* har jeg valgt å gå grundig til verks med å tolke fenomenet ut ifra flere deler, formulert i tre forskningsspørsmål, for å igjen samle dette til en helhetlig forståelse. Det er dette jeg ser på som hermeneutikkens bidrag som en vitenskapsteoretisk tradisjon, nettopp at det er i en pendlende prosess mellom del og helhet at forståelsen av en tekst skapes (Postholm, 2010). Med andre ord blir mening i ulike deler påvirket av helhetsforståelsen av teksten, og denne helhetlige forståelsen blir igjen påvirket av meningen som skapes i de ulike delene (Alvesson & Sköldberg, 2017). Jeg tenker ut ifra dette at den hermeneutiske tradisjonen kan være et perspektiv på forståelse og tolkning som vil treffe det jeg er ute etter å forstå i denne masteroppgaven. Dette fordi jeg ønsker å tilnærme meg datamaterialet ved å tolke elevenes møte med de fire anslagene ut ifra ulike produkter og prosesser som blir til under prosjektet. Ved at jeg legger opp til et prosjekt med mange ulike deler, hvor jeg både analyserer prosesser, produkter, intervjuer og logger, og deretter setter dette opp imot teori og egen forforståelse, vandrer jeg mellom del, helhet, del, helhet, for å forsøke å bygge opp en ny forståelse. Dette kalles *den hermeneutiske sirkelen* eller *spiralen,* og illustrerer hvordan forståelse som prosess arter seg fra en helhetsforståelse via deltforståelser til en ny helhetsforståelse (Kjørup, 2008, s. 68). Jeg undersøker altså hvordan estetiske anslag kan ha en betydning for elevene under prosjektet ved å gå frem og tilbake mellom de ulike delene og helheten, for å tolke og skape en ny forståelse. Det er derfor viktig å påpeke at min forforståelse vil spille en stor rolle, siden jeg tolker og forstår med bakgrunn i tidligere erfaringer og opplevelser (Westlund, 2015, s. 73).

Det er videre viktig å påpeke at studien belyser elevenes møte med de estetiske anslagene, hvor jeg synliggjør elevenes perspektiver gjennom blant annet å undersøke hvordan det samme fenomenet opplevdes av flere elever. Studien har derfor noen trekk fra en fenomenologisk tolkningstradisjon, men det er ikke en fenomenologisk studie.

Fenomenologer er mer interesserte i å illustrere hvordan flere forskningsdeltagere opplever det samme fenomenet i deres livsverden, mens en hermeneutiker er mer typisk opptatt av fortolkninger av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Studien retter seg mot det som skjer når elevene blir utsatt for fire estetiske anslag i sin skolehverdag, og intensjonen er å skape et innblikk i elevenes opplevelser av dette, og hvordan de agerer og reagerer gjennom prosjektets undervisningstimer. Gjennom en tolkning av denne intervensjonens betydning for elevene, gir studien muligheter for å forstå og eventuelt utvikle undervisningspraksis. Metodologien denne studien bygger på kan dermed kalles for utviklingsforskning eller intervensjonsforskning, som begge går under paraplyen *formende forskning*.

3.3 Formende forskning (utviklingsforskning)

Metodologisk plasserer jeg studien innenfor det Bresler (1994) kaller «formative research», som betyr formende forskning eller intervensjonsstudier. Østern og Strømme (2014, s. 12) skriver at man på norsk kan oversette dette til utviklingsforskning. Utviklingsforskning karakteriseres av at man forsker på noe man utvikler og videre utprøver, i mitt tilfelle fire estetiske anslag. Innenfor denne metodologien forholder man seg til både teori og praksis, og målet er å forbedre eller utvikle programmer, produkter eller utviklerens evner (Bresler, 1994, s. 12). Metodologisk plasserer jeg derfor studien her, fordi jeg utforsker hvordan og hvorfor bruk av fire estetiske anslag jeg har designet kan ha en betydning for elevene som deltar i prosjektet. For å skape en forståelse for dette støtter jeg meg til både tidligere teori og egen innsamlet empiri. Tanken er at denne studien slik kan bidra til en utvikling og en forståelse av praksis.

En intervensjon eller det å intervenere kan defineres som det å gripe inn. Utviklingsstudier hvor man prøver ut en intervensjon kan derfor være så mangt. Som Oscarsson (2010, s. 161) skriver kan forskning som benytter intervensjoner i bred forstand bety alle studier som har som mål å finne ut hvilke resultater eller effekter en intervensjon har for individet eller individene, på en situasjon eller sammenhengen den foregår i. I dette utviklingsprosjektet er dermed intervensjonen fire estetiske anslag som prøves ut i en undervisningspraksis. Formålet er dermed å undersøke betydningen av denne intervensjonen for elevene som deltar.

Utviklingsforskning er også gjerne basert på et tett samarbeid mellom forskeren/forskerne og de andre partene som inngår, for eksempel lærere og elever. I skolesammenheng er det også ganske vanlig at forskeren overtar rollen som lærer, slik jeg har gjort i *Åpne dører mot verden* (Bresler, 1994). Kjennskap og nærhet til feltet er derfor sentralt,

for en stor utfordring i slike studier vil alltid være å oppfatte, beskrive og tolke det som finner sted på en «riktig» måte. Dette vil spesielt kunne være en utfordring om man som forsker kommer utenfra, som jeg gjør i prosjektet, og ikke vet absolutt alt om den praksisen forskningsdeltakerne er vant til i sin hverdag. Elevenes kontaktlærers deltagelse som observatør har derfor vært både viktig og interessant. Det har sannsynligvis gjort undervisningssituasjonen mer trygg, naturlig og autentisk for elevene. Dette er punkter Bresler (1994) påpeker som viktige for at forskningens funn ikke skal fremstå som for iscenesatt og mindre troverdige. Samtidig har det vært et bevisst valg å gjennomføre prosjektet i en litt ukjent elevgruppe, nettopp for å ikke bli for påvirket av tidligere erfaringer og personlige relasjoner til hver enkelt elev i klassen. Dette var også noe NSD (Norsk senter for forskningsdata) oppfordret meg til å gjøre.

Ved å undersøke hvordan estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design som en intervensjon i en skolehverdag fungerer, er tanken at denne studien kan undersøke og utvikle det estetiske og dramaturgiske perspektivet på undervisning og læring. Dette gjennom utviklingsforskning. Jeg vil med dette trekke en linje til det Gergen og Gergen (2018, s. 54) kaller «Performative social science». Ved at jeg har gjennomført utviklingsforskning hvor jeg drar inspirasjon fra kunsten, vil studien kunne plasseres under performative tilnærming og denne beskrivelsen: «An unfolding and expanding orientation to qualitative social science that draws inspiration, concepts, processes, and representation from the arts…» (Gergen & Gergen, 2018, s. 54). Man kan derfor ifølge Gergen og Gergen (2018, s. 55) kalle dette for en slags «Research-based art». Med det menes at jeg som forsker anerkjenner estetiske kvaliteter i forskningsprosjektet, og kaller på kunstneriske kvaliteter for å skape interesse og potensiale for forbedring og endring (Gergen & Gergen, 2018).

3.4 Lærer, forsker og kunstner

Jeg har under forskningsprosjektet *Åpne dører mot verden* valgt å benytte flere ulike sider av min profesjonsperson, både som lærer, forsker og kunstner. Dette viser jeg til gjennom en illustrasjon på masteroppgavens forside. Fra lærerperspektivet erfarer jeg selv virkeligheten gjennom at jeg leder elevgruppen gjennom undervisningen. Som forsker skaper jeg sammen med elevene et datamateriale, som jeg videre tolker og analyserer. Som kunstner skaper jeg et undervisningsprosjekt med konsekvent estetisk tilnærming gjennom en bevisst dramaturgisk form, samtidig som jeg også deltar i ulike kunstneriske prosesser. Studien presenterer derfor kunnskap utformet på flere plan, fordi alle de tre sidene av profesjonspersonen utgjør en del av meg, men de skifter på å innta førersetet (Letnes, 2017). Dette kalles å arbeide a/r/tografisk

(artist/researcher/teacher):

> To live the life of an artist who is also a researcher and teacher is to live a contiguous life, a life that dialectically moves between connecting and not connecting the three roles. The dialectical in/between spaces amid these roles are dynamic living spaces of inquiry: Spaces touching at the edges, then shifting to be close, adjacent, but not touching - only to touch again. (Springgay & Irwin, 2005, s. 901).

Gjennom å ha en tredelt tilnærming til feltet, kan lærerrollen, forskerrollen og kunstnerrollen dialektisk støtte, røre og påvirke hverandre (Letnes, 2017). Jeg har derfor arbeidet med at disse ikke skal fungere som det ene eller det andre, men som ett, hvor tanke og handling sammenfaller. Å velge å selv være lærer under prosjektet har gitt en direkte kontakt med praksisfeltet og deltakerne, som har vært nødvendig for å samle inn den informasjonen denne studien søker etter. Ved å skape relasjoner med elevene og ikke være en utenforstående har jeg fått muligheten til å komme nærmere deres livsverden. Som forsker har jeg samtidig samlet umiddelbar informasjon, undersøkt og tolket situasjoner, produkter og handlinger knyttet til det fenomenet jeg er interessert i. Som designer og regissør av de ulike estetiske anslagene og læringsprosessene, hvor jeg ofte har gått inn i en rolle som noen andre enn meg selv sammen med elevene, har jeg benyttet meg av kunstneren i meg. Kunstneren har ledet meg tett inn på elevene på en helt annen måte enn jeg hadde klart uten denne rollen. Kunstnerrollen i undervisningen beskriver Stavik-Karlsen (2014, s. 157) slik: «Ikke minst vil læreren som kunstner ha et større potensial for emosjonell følsomhet, empati og innlevelse…En lærer med skapende mot, hvor motet gjør læreren i stand til å handle grenseoverskridende». Jeg vil også påpeke at jeg gjennom hele prosessen med denne masteroppgaven er refleksiv gjennom at jeg er oppmerksom på det jeg har vært oppmerksom på under prosjektet.

I fortsettelsen av denne masteroppgaven vil jeg omtale forskerrollen i jeg-form, mens lærer- og kunstnerrollen vil bli nevnt i tredjeperson som «læreren» og «kunstneren».

3.5 Forskningsarena

For å velge et sted å gjennomføre forskningsprosjektet har det vært viktig å finne en skole som ser verdien i et slikt prosjekt, og en lærer som ser det som positivt å delta som observatør under prosjektets gjennomførelse. Skolen jeg kontaktet sommeren 2017 har jeg noe kjennskap til fra før, og jeg vet at dette er en skole med ambisjoner, godt miljø og mange flinke lærere. Skolen var veldig positiv til prosjektet, og flere lærere var villige til å delta som observatør.

Jeg velger videre å kalle den valgte skolen for «Innlandsskolen», og læreren jeg kontaktet for «observatør». I noen tilfeller vil observatøren også omtales som «klassens kontaktlærer».

Forskningsrommet for prosjektet er klasserommet, skolens korridorer, K&H-rom og kjellerrom på skolen. Siden undervisningsopplegget i sin helhet er planlagt med et stort fokus på aktivitet, utforsking, variasjon og rollespill, har det vært naturlig og spennende å variere og bevege oss i ulike forskningsrom. Som Øfsti (2014) skriver gir forskjellige rom ulike muligheter for læring. Jeg har derfor valgt passende og interessante undervisningsrom alt etter som hva læringsmålene for aktiviteten har vært. Både første, tredje og fjerde anslag er gjennomført i elevenes vante klasserom, mens andre anslag ble gjennomført i skolens korridorer. Hensikten bak og virkningen av dette vil jeg komme tilbake til i oppgavens analytiske del.

3.6 Valg av forskingsdeltagere og fokuselever

Siden jeg har min pedagogiske kompetanse på 5.-10. trinn, har det vært naturlig og givende for meg å velge en klasse innenfor disse trinnene. Samtidig har jeg mest undervisningserfaring fra mellomtrinnet, og jeg ønsker å trekke noen linjer fra bachelorstudiet mitt som ble gjennomført på 6. trinn. I et samarbeid med Innlandskolen bestemte jeg meg derfor for å gjennomføre prosjektet på 7. trinn, også på grunn av klassens reflekterte, engasjerte og interesserte kontaktlærer. Dette er en klasse på ti elever, og klassen har både kulturelle og etniske variasjoner.

Jeg har valgt å ha fire fokuselever under *Åpne dører mot verden.* Det vil si at jeg har fire elever i klassen som jeg og observatør har et ekstra øye med under observasjonene. Det er også disse fire elevene jeg intervjuer etter prosjektslutt. Dette er gjort for å begrense mengden av datamateriell, siden jeg i tillegg til elevintervjuene både skal analysere de ti elevenes logger fra fire dobbelttimer, flere ulike elevprodukt, egen- og observatørs observasjonslogg og videoobservasjoner. Jeg vil også påpeke at jeg hele vegen har vært åpen for å ta inn flere elever til intervju om det skulle oppstå et behov for det, noe jeg også har samlet inn samtykke til. For å velge de fire fokuselevene, ble det først vesentlig å undersøke hvem av elevene som var interessert i å være det, med den forutsetning at elevens foresatte godkjente dette. Videre har jeg hatt en tett dialog med elevenes kontaktlærer om hvem av elevene som kan være fortrolige og trygge nok i en intervjusituasjon til å ta del i samtalen på et reflekterende nivå. Jeg har også forsøkt å samle fire litt ulike elever, både når det kommer til kjønn, motivasjon og bakgrunn. På denne måten kan disse elevene i større grad representere klassen som helhet.

3.7 Forskningsetiske overveielser

Forskning om barn og deres liv og levekår, er verdifull og viktig, men samtidig er barn en sårbar gruppe, og har et særlig krav på beskyttelse (NESH, 2016, s. 7). En som forsker på barn har derfor en del juridiske retningslinjer og etiske retningslinjer å ta i betraktning (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Siden jeg i prosjektet *Åpne dører mot verden* forsker med barn, samt innhenter video og bilder av dem, er prosjektet meldepliktig. I forkant av prosjektets gjennomførelse meldte jeg derfor prosjektet inn til norsk senter for forskningsdata (NSD), ved å fylle ut et elektronisk skjema på deres nettside. Studien ble videre godkjent av NSD og lagt i en offentlig database (se vedlegg 2).

Da jeg like etter den første innsendte meldingen til NSD innså verdien i å benytte bilder av noen utvalgte elevprodukter, hvor noen av bildene var av elevene selv i aksjon under prosjektet, sendte jeg inn et endringsskjema til NSD hvor jeg spurte om tillatelse til dette. NSD svarte på mail at de ikke hadde noen innvendinger mot dette, så lenge det ble innhentet samtykke til det. Disse bildene taler for seg selv, og de er ikke koblet til verken elevenes navn eller uttalelser. Jeg har også forsøkt å bruke de bildene som viser minst av elevenes ansikter. Også intervjuene, observasjonene og loggene er anonymisert, slik at ingen kan kjenne igjen personer eller skole i masteroppgaven.

Siden jeg forsker med barn under 15 år, er det et krav om å innhente samtykke fra foresatte (NESH, 2016). Elevens kontaktlærer informerte foreldrene muntlig om forskningsprosjektet under et foreldremøte høsten 2017. Her delte hun også ut det samtykkeskjemaet jeg har utarbeidet til elevenes foresatte (se vedlegg 3). I dette samtykkeskjemaet står viktig informasjon om prosjektet. På den måten fikk elevenes foresatte også informasjonen skriftlig. I skjemaet blir de foresatte bedt om å ta stilling til et samtykke til: video- og fotodokumentasjon, til at en forsker intervjuet deres barn, om deres barn kan være fokuselev, og om det innsamlede datamaterialet (anonymisert, men med noen bilder av elevene) kan publiseres.

I tillegg til et formelt samtykke, har jeg også fokusert på at elevene selv kan si sin mening om det å delta i studien. Noen uker før studien ble gjennomført, dro jeg derfor til skolen og gav elevene en grundig innføring i hva det innebar å delta i prosjektet, og hva jeg ville forske på. Etter denne innføringen fikk elevene et ark hvor de (frivillig) kunne skrive hva de følte rundt det å delta i et slikt prosjekt. Disse arkene fikk jeg så lese. På denne måten kunne jeg også få et innblikk i om elevene faktisk hadde lyst til å delta eller ikke. Det var også åpent for at elevene under prosjektet kunne snakke med meg om de lurte på noe, eller om de

ville si at de ikke ønsket å delta på noe. Det var viktig at elevene fikk en mulighet til å si sin mening, siden barn ifølge de forskningsetiske retningslinjene bør få uttrykke hva de selv aksepterer og ikke (NESH, 2016).

Det ble både i samtykkeskjemaet de foresatte fikk utdelt, og i den muntlige informasjonen gitt til elevene, påpekt at det var helt frivillig å delta i studien, og at det ikke ville få noen form for konsekvenser om de ikke ønsket å delta. I tillegg ble det påpekt at det når som helst var lov å trekke seg fra prosjektet, dette også uten konsekvenser. Slike prinsipper respekterer menneskers evne til å fatte egne beslutninger, samtidig som de passer på at deltagerne ikke «skades» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Jeg vil også understreke at de estetiske anslagene og undervisningsopplegget i prosjektet *Åpne dører mot verden* er designet i en tro på at det ville gi elevene som deltok en positiv opplevelse og meningsfulle læringsprosesser. Prosjektet er nøye planlagt opp imot skoleverkets læreplanmål og rammer, med et ønske om å synliggjøre mulighetene og kvalitetene det estetiske og dramaturgiske kan bringe med seg inn i undervisningen. Jeg vil også tydeliggjøre at jeg gjennom hele prosessen har vært åpen for at informasjon og kunnskap som både bekrefter og avkrefter dette skal bli verdsatt. Dette for at masteroppgaven til slutt skal være både pålitelig og gyldig.

3.8 Materialgenerering

For å skape forskningsmaterialet til denne studien har jeg benyttet elevintervju, video-observasjon, elevlogger, elevprodukter, en observatørs (kontaktlærers) observasjonslogg, og egen observasjonslogg. Hensikten med å ha flere forskjellige datainnsamlinger er å danne et så rikt materiale som mulig, slik at jeg kan undersøke fenomenet jeg er interessert i fra ulike vinkler. Postholm (2010, s. 132) kaller dette datatriangulering, og skriver at det kan bidra til å fremme en refleksiv holdning hos forskeren og gjøre resultatene mer gyldige. Dette ved å belyse fenomenet fra ulike innfallsvinkler, gjennom å benytte flere forskjellige metoder. Hun skriver at: «Dersom ulike kilder kan bekrefte og understøtte hverandre, vil dette være med på å styrke studien» (Postholm, 2010, s. 132).

De estetiske anslagene har blitt gjennomført i en gitt situasjon og i en bestemt elevgruppe. Studiens kunnskapsbidrag må derfor begrenses til at resultatene knyttes til hvordan denne intervensjonen fungerte i akkurat denne situasjonen, og med denne elevgruppen. Jeg vil med dette påpeke at studiens funn ikke automatisk vil kunne gjelde alle lignende tilfeller (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.8.1 Intervju og intervjuguide

Grunnen for at jeg har valgt intervju som metode er for å danne meg en forståelse av enkeltelevers opplevelse av den betydningen de estetiske anslagene har hatt for dem. Med andre ord vil jeg forsøke å forstå fenomenet fra elevenes perspektiv, og få frem deres erfaringer og tanker rundt det de har tatt del i. Man kan ikke observere menneskers meninger, opplevelser og tanker uten å kommunisere, og «Intervjuer med barn gir barna mulighet for å gi uttrykk for sine egne opplevelser og verdensoppfatninger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 174). Gjennom å intervjue elevene kan jeg med andre ord få tak i deler av deres liv, som er vanskelig å fange opp på annet vis (Postholm, 2010, s. 68).

Hvordan jeg har valgt å gjennomføre intervjuene henger sammen med det epistemologiske ståstedet jeg har valgt å støtte meg til. Under det sosialkonstruktivistiske paradigmet legger jeg meg innenfor det som kan kalles en fortolkende tradisjon, hvor intervjuene fikk form som jevnbyrdige samtaler. Med dette vil jeg i større grad åpne opp for at elevene selv også kan drive samtalen fremover med egne spørsmål og tema de vil trekke frem (Postholm, 2010, s. 75). På den måten havner intervjuene under det Postholm (2010, s. 72) beskriver som et halvplanlagt og formelt intervju. Dette innebærer at jeg til hvert intervju har noen spørsmål klare, samtidig som jeg er åpen for forskningsdeltakerens innspill. Med andre ord følger jeg opp elevenes innspill, heller enn å holde meg strikt til spørsmålene jeg på forhånd har utarbeidet. Intervjuene er derfor en svært viktig kilde til informasjon i denne masteroppgaven, fordi de belyser deltakerperspektivet.

Intervjuguiden jeg har utarbeidet er på to sider, bestående av en temaliste med noen nøkkelspørsmål under hvert tema (se vedlegg 4). Den har fungert som en sjekkliste, for å sikre at jeg under intervjuene går inn på alle de mest relevante aspektene jeg er interessert i å snakke om, for å få et innblikk i elevens meninger om de estetiske anslagene. Dette har vært med på å gjøre alle de fire intervjuene relativt like i form og innhold. Jeg opplever derfor at intervjuene på denne måten har blitt mer systematiske. Alle intervjuene har hver for seg vart i 13 til 20 minutter, og er gjennomført i et rom elevene er godt kjent med. «Det kan bygges bro over noen av barrierene mellom barn og voksne hvis barna intervjues i sine naturlige omgivelser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Det har også vært viktig at jeg har stilt korte og presise spørsmål som elever på denne alderen (11-12 år) har muligheter for å forstå og besvare. Ord jeg på forhånd har hatt en oppfattelse av at kan være litt utfordrende for elevene å forstå, for eksempel motivasjon og anslag, har jeg på forhånd avklart for elevene. Jeg er også bevisst maktforholdet mellom meg og elevene, og har arbeidet mot å ikke stille ledende

spørsmål, og forklart elevene at det ikke er noe som kan være et galt svar på spørsmålene (Kvale & Binkmann, 2015, s. 175).

Innledende i alle intervjuene har jeg valgt å stille noen få og enkle spørsmål. Dette for å skape en trygg atmosfære hvor eleven ikke skal føle seg satt til vegs. Etter dette følger en temaliste likt dette: Oppstarterne (anslagene), aktivitetene, motivasjon, engasjement, og avsluttende spørsmål som går på elevens mening om egen læring (se vedlegg 4). I alt inneholder intervjuguiden mest av det Postholm (2010, s. 166) kaller følelsesbetonte og sansebaserte spørsmål, og noen kunnskapsbaserte spørsmål. I et forsøk på å forstå deltakerne best mulig har jeg i tillegg benyttet en del responderende og fortolkende tilleggsspørsmål. Jeg har også lyttet godt, for å kunne stille oppfølgingsspørsmål hvor eleven blir bedt om å utdype svaret sitt. På denne måten fløt samtalen godt, og jeg har fått en dyp innsikt i elevenes perspektiv. Intervjuene ble på denne måten mer en samtale mellom meg og eleven, heller enn en ren utspørring fra min side.

Videre har jeg transkribert de gjennomførte intervjuene ved å skrive ned det som ble sagt. Jeg har hørt på intervjuene mange ganger på lydopptakeren, og med det forsøkt å sette meg godt inn i meningene bak elevenes uttalelser. Under denne prosessen har jeg forsøkt å gjengi elevenes utsagn så ordrett som mulig. Dette har jeg gjort for å gjøre forskningen transparent og troverdig, og fordi det vil kunne øke min forståelse for det eleven mener under intervjuet. I transkripsjonene har jeg likevel valgt å ikke benytte elevenes dialekt, fordi dette ikke har noe å si for innholdet i intervjuet. Dette anonymiserer også elevene enda mer. I noen transkripsjoner har jeg også valgt å rydde opp i uttalelsene. Med det mener jeg for eksempel om en elev sa ordet «liksom» tre ganger etter hverandre, uten noe annet innhold mellom, så fjernet jeg to «liksom». Jeg har også fjernet ord som: «eh», «øø» og «hmm», fordi det ikke har noe å si for det eleven til slutt ender opp med å si. Dette er også for at fremstillingen etter etiske prinsipper skal være gyldig, ved å representeres til fordel for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Elevenes leting etter de riktige ordene eller deres «tenkeord» trenger derfor, etter min mening, ikke å inngå i fremstillingen av intervjuene.

3.8.2 Observasjon

Som tidligere nevnt har jeg både benyttet videoobservasjoner, egne observasjonsnotater, og observatørens (kontaktlærerens) observasjonsnotater. Fokuset for disse observasjonene har vært å observere hvilken betydning de estetiske anslagene kan ha hatt for elevene. De ulike observasjonene er på hver sin måte veldig viktige kilder til informasjon, og jeg vil derfor gå inn på de tre ulike observasjonsmetodene jeg har benyttet hver for seg.

Videoobservasjon

Ut i fra videoobservasjonene kan jeg i ettertid ta opp seansene som oppstod i anslagene, når jeg vil og så ofte jeg trenger, for å danne meg et bilde av den betydningen de kan ha hatt for elevene som deltok i prosjektet. Om jeg har oversett noe eller glemt noe, får jeg her muligheten til å observere igjen. Med andre ord får jeg gjennom denne metoden fanget og beholdt øyeblikket. Jeg har benyttet to kameraer, som ble satt i hvert sitt hjørne på det rommet vi benyttet. Dette var for å forsøke å fange opp så mye som mulig. På grunn av stor lærer- og elevaktivitet, mange forflytninger og for å begrense videomaterialet, har jeg valgt å bare filme anslagene, og de første minuttene etter anslagene. I ettertid ser jeg at jeg kunne bedt noen andre om å avslutte filmingen, i stedet for å bruke tid på å avslutte begge kameraene selv midt i elevenes arbeidsprosess.

Jeg informerte elevene om videoobservasjonene før studien og viste dem kameraene og hvor de skulle plasseres i rommet. På denne måten ble ikke kameraene et overraskende og skummelt moment. Dette har nok vært med på å unngå det mange kritiserer videoobservasjonen for, nemlig at kameraer kan virke forstyrrende. Elevene ser av og til bort på kameraene i starten av første time, men videre i prosjektet får kameraene ingen oppmerksomhet fra elevene. Jeg vil også påpeke at jeg spurte elevene om lov før jeg tok noen få bilder av dem under utvalgte læringsprosesser.

Observasjon gjort av observatør

Observatørens logg ser jeg på som svært viktig, fordi jeg med den får en andreparts meninger om fenomenet. Dette kan både styrke og utfordre mine observasjoner og tolkninger. Ved at denne observatøren er elevenes kontaktlærer kjenner hun også hver enkelt elev og gruppen godt. Hun kan derfor sammenligne elevens handling, motivasjon og deltagelse opp imot tidligere undervisningssituasjoner. For å ikke begrense denne observasjonen gav jeg observatøren ganske frie tøyler, men jeg påpekte at jeg ville at hun fokuserte på anslagets virkning på elevene, med hovedvekt på elevenes meningsskaping, engasjement og lærelyst.

For å forsikre meg om at jeg forstod observatørens utsagn og tolkninger slik de var ment, gjennomførte vi en avsluttende samtale etter prosjektet. Her snakket vi sammen om innholdet i hennes observasjonslogg. Under denne samtalen ble det notert ned noen tilleggsopplysninger der hvor observatør la til kommentarer til sine observasjoner. Etter denne samtalen fikk observatør tid til å gjennomgå loggen sin på egenhånd igjen, for å samle alt til en sammenhengende observasjonstekst. Noen dager sener sendte hun meg et ferdig eksemplar

av denne teksten. Ved å ha gjort dette vet jeg at jeg ikke går glipp av noen av hennes tanker, og at hun er fortrolig med det som står i observasjonsloggen jeg tar utgangspunkt i for å få et innblikk i hennes forståelse av de estetiske anslagenes betydning. Ved å la observatøren legge til informasjon og utale seg om eventuelle misforståelser, ble dette også som en «member checking», som kan øke troverdigheten til studien (Postholm, 2010, s. 132-133). Jeg har også presisert for observatøren at hun når som helst kan spørre om å få lese masteroppgaven.

Egen observasjon

Siden jeg selv er en aktiv og deltagende lærer under alle de fire dobbelttimene, har jeg skrevet ned mine observasjoner først rett etter undervisningstimene. Her har jeg skrevet ned alt fra små hendelser, historier og utsagn til mer åpenbare observasjoner som går direkte på anslagenes virkning på elevene som deltar. Disse observasjonene er gjort ut i fra min teoretiske- og erfaringsbaserte bakgrunn, og med et fokus på å besvare de tre forskningsspørsmålene. Dette har derfor påvirket hvilke situasjoner jeg har rettet blikket mitt mot (Postholm, 2010, s. 58). Ut ifra disse detaljerte observasjonsnotatene har jeg i analysen utarbeidet flere narrativer, hvor jeg har skildret viktige situasjoner som oppstod under prosjektet (Postholm, 2010, s. 60).

3.8.3 Elevenes loggskriving

Hver elev har etter hver dobbelttime i prosjektet fått utlevert et A4-ark kalt «Protokoll» (se vedlegg 5). Med dette arket har målet vært at elevene kan reflektere over og uttrykke seg skriftlig om hvordan han/hun opplevde dagens anslag, resten av timen, og hva eleven mente han/hun lærte. Dette har på denne måten både vært en del av datainnsamlingen, men også en del av elevenes læringsprosess, siden elevene her reflekterte over egen læring og opplevelser. Tanken med dette har vært at elevene får uttrykt hva de mener om det de har tatt del i, rett etter at det har skjedd. På denne måten er det fortsatt ferskt i minnet.

> Elevers logger kan gi læreren nyttig informasjon om hvordan elevene opplever undervisningen og sin egen læringsprosess… Elevenes logger vil kunne fungere som et bindeledd mellom lærerforskeren og elevene. I loggene kan elevene gi uttrykk for sine erfaringer knyttet til undervisningen og videre reflektere over og vurdere den. Loggskrivingen kan slik også bidra til at elevene blir bevisste på egen læringsprosess. (Postholm & Moen, 2009, s. 62-63).

Jeg har vært åpen ovenfor elevene om at disse loggene vil bli benyttet i masteroppgaven, og at deres meninger her vil ha betydning for den videre undervisningen i

prosjektet. Jeg avklarte derfor at det var viktig at elevene var ærlige i loggene. Tanken med dette har også vært at elevene kan føle at deres stemme blir hørt, og at deres bidrag har en betydning utover dem selv (Postholm & Moen, 2009).

3.8.4 Oversikt over datamaterialet

4 transkriberte elevintervjuer	Elevintervjuene baserte seg på elevenes opplevelser av fire estetiske anslag gjennomført over åtte skoletimer (fire dobbeltimer). De transkriberte intervjuene er gjennomgående preget av mange fargekoder og piler, for å systematisere og finne sammenhenger i materialet. Til sammen utgjør intervjuene 14 transkriberte A4 sider i Microsoft Word.
40 elevlogger	Etter hver dobbeltime fikk alle elevene hvert sitt loggark hvor de skulle fortelle om sin opplevelse av dagens anslag, undervisningen generelt, og hva eleven selv mente å ha lært denne økten. Dette resulterte i 40 A4 ark med elevlogger. Jeg vil påpeke at ikke alle disse arkene var fylt opp med tekst (de varierer fra fem linjer til et fullskrevet ark).
1 observatørlogg	Denne loggen utgjorde til slutt 4 fulle A4 sider i Microsoft Word. Disse sidene bærer også preg av fargekoder og piler hit og dit. De ulike fargene symboliserer ulike tematikker som observatøren tar tak i gjennom sin logg.
1 lærerlogg	Min loggbok bærer preg av at jeg skrev den i rollen som både forsker, kunstner og lærer. Det vil si at den inneholder mine opplevelser, tanker og reaksjoner som kunstner og lærer, men også mine refleksjoner, tolkninger og antagelser som forsker. Jeg skrev en logg etter hver økt, til sammen fire logger. Etter å ha samlet disse loggene inn i et Word-dokument ble det til slutt 12 A4 sider.
8 video-observasjons filmer	Siden det hver dobbelttime ble satt opp to kameraer i hvert sitt hjørne av det rommet som ble benyttet, ble det til sammen 8 videoer. I samarbeid med veileder ble det bestemt at bare anslagene skulle filmes, for å avgrense materialet litt. Til sammen utgjør derfor disse filmene omtrent 90 minutter. Siden det var mye aktivitet og dialog under de fire anslagene har ikke hovedhensikten med denne observasjonen vært å fange opp elevenes utsagn, men heller deres deltagelse, engasjement og kroppslige reaksjoner.
Elevprodukter	Her har jeg valgt å ta utgangspunkt i både stillbildene som ble skapt under første dobbeltime, og elevenes malerier under fjerde dobbeltime. Til sammen er det 9 stillbilder (3 i hver gruppe) og 9 malerier (den ene eleven var syk denne dagen). For å begrense materialet litt, har jeg valgt ut et stillbilde fra hver gruppe og fire malerier.

Tabell 1. Oversikt over innsamlet datamateriale.

3.9 Analytiske metoder

For å danne meg en forståelse av det fenomenet jeg undersøker, har jeg aktivt arbeidet med datamaterialet, organisert det, brutt det ned og sett etter mønster i det. Jeg har under hele denne prosessen støttet meg til de tre overordnede stegene i en analyse som Rennstam og Wästerfors (2015) skriver om: sortere – redusere – argumentere. Med en overgripende tolkende tilnærming (hermeneutisk) har jeg forsøkt å forstå datamaterialet, med støtte i teori. Med en tolkende tenkning har jeg arbeidet med å vise hva jeg tror datamaterialet betyr og representerer, det jeg mener jeg kan slutte fra innsamlet datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 166). Når jeg som forsker leser datamaterialet tolkende, betyr det at jeg ikke bare er opptatt av hva som ordrett blir sagt eller kun hva som blir gjort, men også hva som ligger bak det som blir sagt og gjort. Resultatene innebærer derfor en risiko for feiltolkninger, fordi en kvalitativ analyse alltid vil være preget av forskerens valg, forforståelse, teorier og meningsfortolkninger (Postholm, 2010).

Jeg har valgt å sortere, redusere og argumentere innenfor de tre forskningsspørsmålene hver for seg, siden tanken bak de tre forskningsspørsmålene er å belyse fenomenet jeg undersøker fra tre ulike vinkler. De endelige resultatene vil derfor først bli presentert i tre ulike deler, delt opp etter de tre forskningsspørsmålene. Deretter drøfter jeg dette i et metaperspektiv hvor jeg ser alt i en sammenheng, og gir en mer helhetlig besvarelse av masteroppgavens overordnede problemstilling.

3.9.1 Multimodal analyse med dramaturgisk modell som ramme for analysen

Hensikten med analysen av datamaterialet er å finne svar på de tre forskningsspørsmålene jeg tar utgangspunkt i når jeg søker etter å forstå fenomenet jeg undersøker. For å besvare disse benytter jeg flere ulike måter å generere materialet på, og trenger derfor en analysemåte som kan ivareta kompleksiteten i empirien. Alt i fra muntlig tekst og skrevet tekst til kroppslige bilder, bildemalerier og ulike læringsprosesser skal analyseres for å forstå og besvare forskningsspørsmålene. Dette krever at jeg behandler datamaterialet forskjellig både ut ifra modalitetens affordance, og hva forskningsspørsmålet søker etter å besvare. En affordance er som jeg tidligere har beskrevet, et meningstilbud. Jeg har innsett at hver modalitet og hvert forskningsspørsmål til fordel kan behandles ulikt, ut ifra hva jeg søker etter å besvare. Jeg har derfor valgt å benytte en overordnet multimodal analyse. Dette innebærer at jeg benytter og anerkjenner ulike modaliteter, tekster og «språk» som innganger til kunnskap (Maagerø & Tønnesen, 2014). En modalitet (eller `mode`) er en semiotisk ressurs. Mennesket ses her på som tegnskapende, og ulike tegn eller semiotiske ressurser tas i bruk når mening skapes. En hovedtanke i multimodal analyse er at hver enkelt modalitet har noe spesifikt å bidra med når mening orkestreres (Jewitt, 2009). I en multimodal analyse identifiseres videre de ulike modalitetene, og deres bidrag tolkes av forskeren (Cope & Kalantzis, 2009).

Mer spesifikt vil jeg for å analysere det første forskningsspørsmålet: «Hva karakteriserer de estetiske anslagene?» benytte en sammensetning av narrativ- og tekstlig analyse. På denne måten kan jeg benytte historier som et reduseringsprinsipp, ved å skape praksisnære beskrivelser fra gjennomførelsen av de fire estetiske anslagene. Dette vil jeg gjøre for å skape bakgrunn og forståelse for mine beskrivelser og tolkninger. Ut ifra observasjonsmaterialet vil jeg her veve sammen det Riessman kaller for en *berättelse*, for hvert av de fire estetiske anslagene (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 128). Med dette inviterer jeg leseren til å se mitt perspektiv, og min fortelling fra gjennomførelsen av anslagene (Riessman, 2008). Planleggingsdokumentet for prosjektet (se vedlegg 1) vil også

være en støtte i denne analysen. Det er i dette dokumentet jeg har formulert prosjektets innhold og forløp, slik det i utgangspunktet var tenkt gjennomført (Johannessen et al., 2016).

For å besvare det andre forskningsspørsmålet: «Hvordan synes spor av anslagene i elevenes prosesser og produkter?», vil jeg ta tak i noen prosesser og tolke disse, og gjøre en mer visuell analyse for å analysere utvalgte produkter fra prosjektet. Når jeg analyserer prosessene spør jeg meg selv hva det er som kan ligge bak det som gjøres og sies i de ulike læringsprosessene. For å analysere bildene elevene har skapt under prosjektet gjør jeg en mer visuell analyse. Når jeg analyserer elevenes stillbilder er jeg primært opptatt av å utforske forholdet mellom elevene, de ulike modalitetene de benytter og uttrykkene de skaper sammen. For å analysere elevenes malerier er jeg mer opptatt av selve innholdet, det bakenforliggende budskapet elevene gir gjennom å transformere sine inntrykk fra anslaget til nye uttrykk. Her benytter jeg derfor en todelt bildeanalyse hvor jeg både beskriver det jeg ser på bildemaleriet (denotativ) og videre tolker elevenes budskap med bildemaleriet (konnotativ). Denne type analyse kan knyttes til sosialsemiotikken, med den amerikanske filosofen Peirce i spissen. Her er den meningsskapende prosessen i fokus i stedet for tegnsystemet i seg selv, og man er opptatt av forholdet mellom tegn, referanse og tolkning (Borgersen & Ellingsen, 1992, s. 157). Semiotikken ser dermed først og fremst på blant annet bilder som en språklig meddelelse, som et kommunikasjonsobjekt mer enn kun et passivt objekt (Borgersen & Ellingsen, 1992).

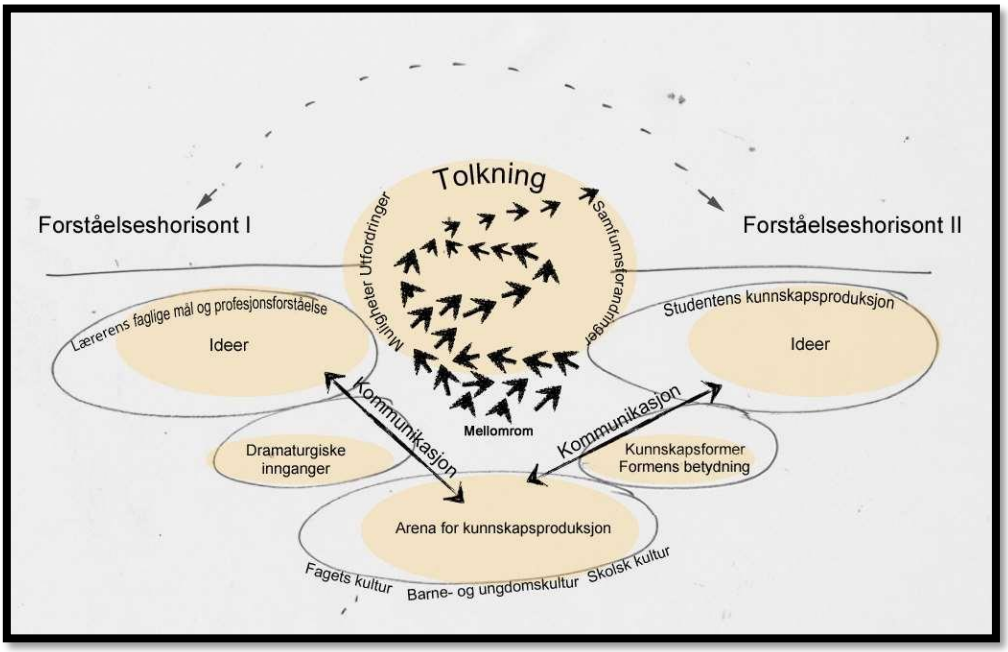
Videre vil jeg undersøke hvilke temaer som går igjen i elevintervjuene, og koble det opp til temaene som går igjen i egen- og observatørs observasjonslogger for å analysere tredje forskningsspørsmål: «Hvilken betydning gir elever, lærer og observatør disse anslagene?». Dette vil derfor være en mer tematisk analyse. Dette er en analysemetode som søker etter å finne gjennomgående temaer eller mønstre i et datamateriale. Disse temaene skal fange opp noe viktig sett opp imot oppgavens problemstilling (Braun & Clark, 2006). Både bearbeidet teori og datamaterialet fra prosjektet vil drive denne tematiseringen fremover. Med dette mener jeg at jeg vil lete etter temaer i datamaterialet, men også støtte meg til teori når jeg fortolker meninger i datamaterialet. Dette er i tråd med min abduktive forskningslogikk.

Å benytte og designe en slik multimodal analyse har vært en kreativ og inspirerende prosess. Jeg har aktivt forsøkt å finne de mest passende analytiske «brillene» for de ulike forskningsspørsmålene og modalitetene. Samtidig har det tatt veldig lang tid, og det har vært svært krevende å sette sammen dette pusselet. Jeg har derfor vært i en prosess hvor jeg har lett etter noe som kan hjelpe meg med å skape en helhet, en logisk struktur og en sammenheng i

denne komplekse multimodale analysen. Denne typen støtte har jeg funnet i Østerns (2014) dramaturgisk analysemodell, som jeg nå vil forklare nærmere.

3.9.2 Dramaturgisk analysemodell

Som ramme for mine analyser har jeg valgt en dramaturgisk analysemodell, adaptert for didaktisk kontekst (fra teaterkontekst). Modellen vektlegger undervisning som hendelser, og timen/rommet som en performativ arena for prosessene (Gergen & Gergen, 2018). I en dramaturgisk analyse kan man si at man undersøker et fenomens virkning på individer. Hvordan virket dette? Hvilket inntrykk og opplevelser sitter man igjen med etter dette? Hva var det som gjorde at det ble slik? Siden jeg har designet et komplekst undervisningsdesign, hvor jeg sitter igjen med mye forskjellig datamateriale som jeg med en tolkende tilnærming analyserer på ulike måter, ser jeg det som viktig å ha struktur når jeg gjennomfører denne analysen. Jeg velger derfor å støtte meg til Østerns (2014, s. 172) dramaturgiske analysemodell:



Figur 5. Anna-Lena Østerns dramaturgisk inspirerte analysemodell, variant 3.

I modellen finnes det to forståelseshorisonter, som må møtes og helst overlappe hverandre (Østern, 2010, s. 24). Når undervisningen kommuniserer godt, og de to forståelseshorisontene overlapper, vil kommunikasjonen flyte frem og tilbake mellom rutene slik pilene i figuren viser til (Østern, 2014, s. 24). I mitt tilfelle er forståelseshorisont 1 min forståelse som dramaturg, og forståelseshorisont 2 er elevenes forståelse. Disse to bør altså, i hvert fall til en viss grad, sammenfalle for at undervisningsopplegget skal kunne interessere

og engasjere elevene. Dette er noe jeg bevisst har jobbet mot i arbeidet med prosjektet *Åpne dører mot verden.*

I modellen rettes «lyskjegler» mot de ulike prosessene i en spiralbevegelse. Den første større lyskjeglen heter: *Ideer (lærerens faglige mål og profesjonsforståelse).* I pedagogisk kontekst vil den tilsvare de mål og hensikter som ligger bak det undervisningsdesignet som blir benyttet, i mitt tilfelle de fire estetiske anslagene. Østern (2014) skriver at læreren her spør seg selv: Hva vil jeg med denne timen eller denne sekvensen? Hvordan vil jeg nå dette målet? Med andre ord er det her lærerens ideer formuleres, i tillegg til at lærerens profesjonalitet omhandler å agere, relatere og ta valg i levende og komplekse øyeblikk (Østern, 2014, s. 173). Lyskjeglen mellom den første og andre større lyskjeglen kalles *Dramaturgiske innganger*, og omhandler valg av form. For min analyse innebærer dette hvilke av aspektene ved sanselig didaktisk design som kommer til synet i anslaget, og hvilke dramaturgiske innganger som er benyttet. Jeg knytter disse to lyskjeglene til analysen av det første forskningsspørsmålet.

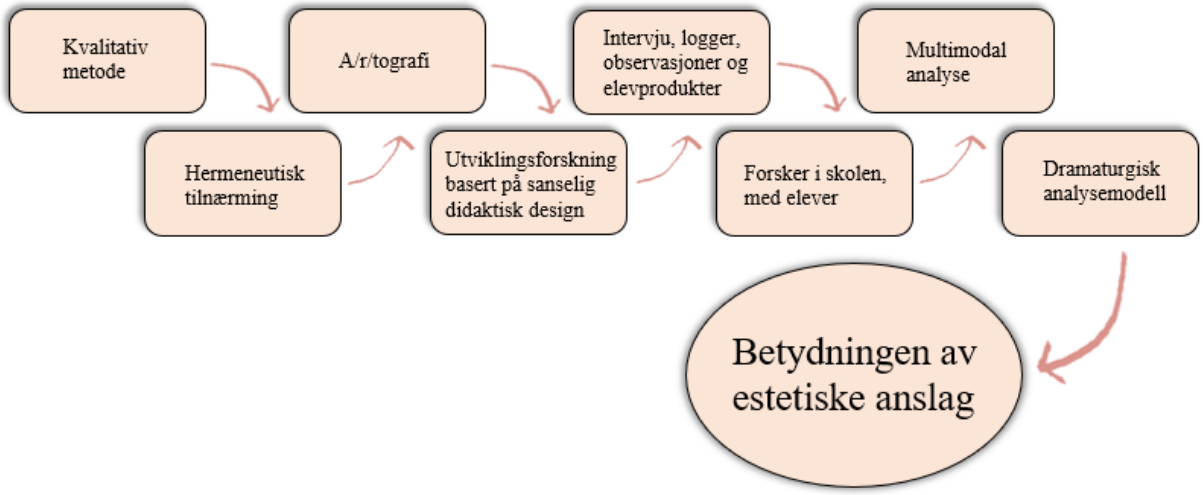
Den andre større lyskjeglen kaller Østern for: *Arena for kunnskapsproduksjon*. Her blir selve undervisningsforløpet i sin helhet analysert, og det settes lys på det elevene og lærer gjør sammen. Her vil derfor lærerens improvisatoriske kompetanse spille en rolle da man alltid må være forberedt på at undervisningen ikke blir som man først hadde tenk (Østern, 2014). Lyskjeglen mellom den andre og tredje større lyskjeglen kalles *Kunnskapsformer/formens betydning*. Denne lyskjeglen omhandler blant annet kodekompetanse, som i mitt tilfelle innebærer både elevenes forutsetninger for å delta, deres forkunnskap og forståelse for tematikken og prosessene i prosjektet. Jeg knytter disse to lyskjeglene til analysen av det andre forskningsspørsmålet.

Den tredje større lyskjeglen heter: *Ideer (studentens kunnskapsproduksjon).* Her er det elevene som er hovedaktører. Elevene er både deltakere og mottakere ved at de deltar gjennom undervisningsforløpet som elever og samtidig er mottakere av undervisningen. Det er derfor elevene som tolker og vurderer hva som er å hente av læring for dem (Østern, 2014, s. 30). Jeg knytter denne lyskjeglen til analysen av det tredje forskningsspørsmålet.

Den sjette og siste lyskjeglen som er ovenfor alle de andre som en dialogisk tankesmie, kaller Østern (2014) for *Tolkning.* Med denne ønsker Østern å rette et fokus mot den kontinuerlig pågående tolkningsprosessen hver deltager og mottaker er involvert i, og at elevene både er mottakere og deltakere i den kunnskapsproduksjon som finner sted. Hun

påpeker her at studentene og læreren kan tenke helhetlig og peke på videre muligheter. Denne lyskjeglen vil derfor inngå i alle læringsprosessene under prosjektet *Åpne dører mot verden*, ved at prosjektet aktivt utfordret elevene og lærer til å finne muligheter og se løsninger for å komme seg videre eller løse problemstillinger. Samtidig velger jeg å knytte denne lyskjeglen på masteroppgavens avsluttende drøfting av anslagenes betydning for elevene som deltok i prosjektet. Her vil jeg som forsker benytter besvarelsene av de tre forskningsspørsmålene for å sette lys på muligheter, utfordringer og vegen videre med estetiske anslag i undervisningen.

3.10 Oversikt over studiens design



Figur 6. Oversikt over studiens design (Solum, 2018).

I figur 6 har jeg visuelt oppsummert hovedtrekkene fra dette metodiske kapittelet, slik jeg har valgt å strukturere det. Fra temaene til venstre i figuren til temaene til høyre i figuren har jeg systematisk forklart den metodiske bakgrunnen for denne studien. Med det har jeg belyst hvordan jeg har gått frem for å skape denne studien i sin helhet. Alle de ulike rutene i figur 6 har på hver sin måte en betydning for dette, og i et samspill med hverandre danner de studiens metodiske fremgangsmåte.

4. De estetiske anslagenes betydning

I dette kapitlet presenterer jeg mine funn gjennom en multimodal analyse med støtte i Østerns (2014) dramaturgiske analysemodell. Med bakgrunn i denne analysemodellen vil jeg stegvis ta for meg de tre forskningsspørsmålene hver for seg, hvor alle de ulike resultatene vil fremstå meningsfortolket og i bearbeidet form sett opp imot oppgavens problemstilling og teoretiske perspektiver. Jeg ønsker med andre ord ikke å plassere empirien i en egen del, men i dialog med teori og drøfting, for å skape en rød tråd og en større sammenheng i det mangfoldige datamateriale. Empirien som blir bearbeidet er basert på innsamlet datamateriale som tidligere er beskrevet: elevenes svar på intervjuspørsmål, elevenes logger, videoobservasjoner, utvalgte elevprodukter, samt egen- og observatørs observasjonslogg.

For å skape en rød tråd i analysen starter jeg med å synliggjøre hva jeg mener karakteriserer de fire estetiske anslagene hver for seg. Med bakgrunn i dette viser jeg videre til hvilke spor av de ulike estetiske anslagene jeg oppfatter kommer til synet i elevenes prosesser og produkter. Til slutt samler og tolker jeg elevenes, mine egne og observatørens tanker om hvilken betydning de estetiske anslagene kan sies å ha hatt for elevene som deltok i prosjektet *Åpne dører mot verden.*

Resultatene fremstilles i hovedsak som skriftlige tekster. I tillegg blir det presentert flere narrativ og noen bilder fra gjennomføringen av prosjektet *Åpne dører mot verden* for å skape en større forståelse for hva som er bakgrunnen for mine tolkninger og drøftinger. Jeg har også utarbeidet noen tabeller og modeller for å visuelt vise til forskjellige poeng i mine tolkninger, og for å oppsummere ulike funn.

4.1 De estetiske anslagenes karakteristiske trekk

Ut ifra det første forskningsspørsmålet: «Hva karakteriserer de estetiske anslagene?» har jeg til hensikt å analysere hvordan de fire ulike anslagene på hver sin måte baserer seg på sanselig didaktisk design. Med det ønsker jeg å uttale meg om hva som karakteriserer de fire anslagene i sin helhet. Sanselig didaktisk design baserer seg på det designteoretiske- og multimodale perspektivet, og de syv aspektene begrepet sanselig didaktisk design inneholder kan både knyttes til sentrale trekk ved sosiokulturell læringsteori, dramaturgisk tenkning, estetisk tilnærming til læring og storylinemetoden. På bakgrunn av dette vil også disse nevnte didaktiske tilnærmingene og teoriforståelsene bli tatt i betraktning i analysen, nettopp ved at jeg tar utgangspunkt i de syv aspektene fra sanselig didaktisk design.

For å analysere hva som karakteriserer anslagene vil jeg ta utgangspunkt i den første store lyskjeglen i den dramaturgiske analysemodellen: *Ideer (lærerens faglige mål og profesjonsforståelse)*, og den mindre lyskjeglen: *Dramaturgiske innganger*. Her ligger utgangspunktet for det undervisningen skal handle om. I en pedagogisk kontekst kan man derfor ifølge Østern (2014, s. 29) si at det er her målene og hensikten kommer til syne. Med andre ord «Her formuleres lærerens ideer» (Østern, 2014, s. 171). For å designe de estetiske anslagene har jeg hatt mange ideer og jeg har tatt mange valg. Jeg vil derfor vise til de funnene jeg har gjort ved å gå i dybden av de estetiske anslagenes design. Dette har jeg gjort ved å undersøke hva som karakteriserer innholdet, hensikten og hvilke dramaturgiske innganger som er benyttet. Hovedfokuset blir rettet mot å belyse hvilke aspekter fra sanselig didaktisk design som synes, og i hvilken grad, ut ifra tanken om at noe kommer i forgrunnen og noe annet i bakgrunnen.

For å gi en grundig innsikt i de fire ulike estetiske anslagene vil jeg presentere et narrativ fra hvert av anslagene, altså en liten fortelling fra hvert av anslagene. Med det vil jeg skape et bilde av hvordan anslaget forløp i klasserommet, og med det legge til rette for en større forståelse for de tolkningene jeg gjør. Med andre ord vil jeg gjennom narrativene tydeliggjøre mitt budskap gjennom å beskrive innholdet og hendelsesforløpet så nøyaktig og reelt som mulig (Johannessen et al., 2016, s. 217). På denne måten ligner mine narrativ det Geertz (1973) kaller: *thick descriptions*, hvor man tegner opp tykke og fyldige beskrivelser av en situasjon. Det er innholdet i disse narrativene jeg vil analysere, for å kunne si noe om hva som kan karakterisere de fire ulike anslagene. I tillegg vil jeg støtte meg til planleggingsdokumentet som lå til grunne for prosjektet *Åpne dører mot verden* (se vedlegg 1). Jeg vil igjen tydeliggjøre at dette gjør analysen både kontekstuell og verdiladet.

Ved å analysere anslagene hver for seg ønsker jeg å legge til rette for en bedre og dypere forståelse for hvordan hvert enkelt anslag fungerte/ikke fungerte etter aspekter i sanselig didaktisk design. Med bakgrunn i dette kan jeg videre i oppgaven vurdere, tolke og drøfte hvordan dette har vært med på å utgjøre en forskjell for elevene under prosjektets læringsprosesser. Jeg vil for hvert av de fire estetiske anslagene oppsummere mitt forskerblikk ut ifra trekk fra sanselig didaktisk design i en brillemodell.

4.1.1 Første anslag: Lærer-i-rolle-spill.

Læreren møter alle elevene med et «Velkommen» i klasseromsdøren og ber elevene om å sette seg på gulvet, før hun så forlater det mørke og nakne klasserommet. Elevene venter alene på hva som nå skal skje. Lyder av regn, torden og vind fyller rommet med en stemning som er til å ta og føle på. Med et brak slås døren opp og læreren kommer inn igjen, men ikke slik som hun forlot rommet. Nei, hun er dekket med et pledd, hun er redd, faller på gulvet, er nervøs og vet ikke hvor hun skal. «Åh nei, dere må skynde dere opp i båten. Kom fort.», sier hun til elevene. På under et sekund er alle elevene med inn i fiksjonen, og de flykter alle sammen inn i en «båt» (stoler med pledd over). «Skynd dere», «Følg på», «Kom igjen nå», sier noen elever når de flykter inn i båten. De virker til å være helt med. Noen elever setter seg i fanget til hverandre for at alle skal få komme seg inn i båten, og det blir akkurat plass til alle. «Hvor skal vi nå?», «Hva kommer vi til å savne mest?», «Hvorfor må vi dra?», «Hva vil skje videre?», «Hva vil møte oss når vi kommer frem?», er noen av de spørsmålene som diskuteres inne i båten. «Jeg kommer til å savne vennene mine», sier en elev. «Jeg tror ikke alle pleier å komme frem, så jeg er jo litt spent», sier en annen. «Jeg tror vi burde reise til Norge som er et rikt land», sier en tredje. Læreren ser etter hvert veldig opprørt ut og sier: «Men vi kommer oss jo ikke noe sted uten et bevis på hvem vi er?». «Oi, vi må ha ID», sier en elev. «Jeg tror det er pass, vi kan ikke komme dit uten pass», sier en annen. Alle blir så enige om at de først må få tak i pass for å overhode ha mulighet for å komme inn i et nytt og fremmed land. (Narrativ 1).

Figur 7. Elever og lærer flykter.

Hensikten med lærer-i-rolle-anslaget var å vekke en interesse og et engasjement for temaet «flukt». Ved å designe et lærer-i-rolle-spill som første anslag, var ønsket å skape en opplevelse som satte en stemning som kunne bevege og utfordre elevene til å føle, tenke og sanse, i tråd med sanselig didaktisk design. Anslaget gav elevene mulighet til å skape mening i tematikken sammen med medelevene gjennom kropp, dialog og undring i mellomrommet mellom rollen og seg selv, mellom fiksjon og virkelighet. Gjennom et didaktisk design som la opp til at elevene selv kunne delta og utforske både med sin faglige kunnskap og fantasi, uten å bare fokusere på et riktig svar, la anslaget til rette for at elevene på sine egne premisser og på bakgrunn av sine egne kompetanser kunne ta del i aktiviteten. Alle de ulike elevene ble dermed inkludert og engasjert. Sæbø (2014, s. 171) påpeker den verdien som ligger i et slikt lærer-i-rolle-spill, og hevder at det både kan vekke en interesse, styrke evnen til

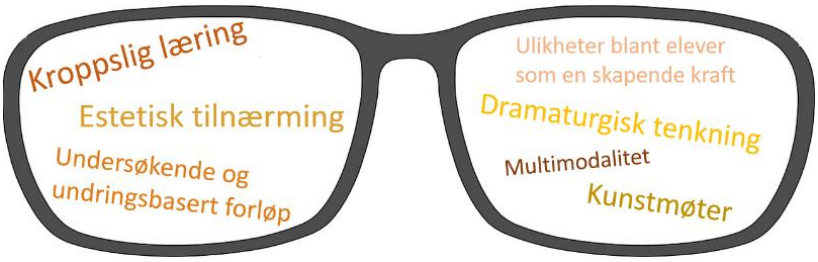
kommunikasjon og innlevelse, i tillegg til å fremme forståelsen av seg selv og andre, handlinger og situasjoner, noe jeg var ute etter ved å benytte dette anslaget.

Anslaget la til rette for en overraskende hendelse ved at elevene ikke var forberedt på å møte en lærer-i-rolle med stor kunstnerisk tilstedeværelse og mye energi. Ved å bli invitert inn i en aktiv fiksjon sammen med læreren ble elevene utfordret til å benytte sine følelser, kropper, tanker og sanser for å forstå hvordan de skulle handle og gå i dialog med de andre. Anslaget hadde med det en overordnet estetisk tilnærming til læring, hvor elevene ble utsatt for sanselige og følelsesmessige forhold, i motsetning til den matematisk-logiske kunnskapens abstrakte tenkning. Samtidig la anslaget til rette for en forhandling av en fiksjonskontrakt mellom de som deltok, som er helt nødvendig for å legge til rette for god kommunikasjon (Østern, 2014, s. 30). Denne uskrevede kontraktens innhold pekte blant annet på at kroppslig- og leken læring var greit, læreren var både i rolle og fungerte som en vanlig lærer, og det didaktiske rommet var annerledes og utvidet. Denne kontrakten kunne allikevel vært tydeliggjort enda bedre ved å ha hatt en dypere og lengre samtale med elevene om deres tanker, følelser og opplevelser rett etter anslaget i stedet for å vente helt til slutten av undervisningstimen med dette. Det kunne ha gitt elevene enda flere kunnskapsknagger for å skape en forståelse av den læringshendelsen de under anslaget hadde vært en del av før de videre blant annet skulle arbeide med å lage pass til sine rollefigurer.

Gjennom sin iscenesettelse inneholdt anslaget en komposisjon av tegn med ulike tilbud om mening, ulik modal affordance, altså en vektlegging av multimodalitet. Gjennom ulike artefakter, en annerledes møblering av rommet, lydeffekter og rollespill ble denne starten på en skoledag et brudd med den skolehverdagen elevene er vant til. Slik satte anslaget elevenes tanker om hva læring er på prøve. Elevene var også under anslaget selv medskapende i en leken- og sosial situasjon hvor de formet noe gjennom kropp, fantasi og fiksjon. Anslaget la med dette til rette for en transformasjon som rommet elevenes bearbeidelse og tolkning i en tegnskapende fase gjennom skapelse av en kroppsliggjort rolle. Denne tas i bruk under lærer-i-rolle-spillet og senere også i andre ulike rolleaktiviteter under prosjektet. Dette anslaget vil jeg derfor si hadde en tydelig utfordring, hvor elevene bevisst ble utsatt for en pågående forhandling om mening hvor de utforsket den gjeldene tematikken. Det ble en åpen situasjon hvor både lærer og elever ble sårbare, hvor ingen helt visste utgangen eller løsningen på forhånd, noe som gav plass til ulike tanker og meninger.

Jeg vil oppsummert vise til det første anslagets karakteristiske trekk ut ifra punkter i sanselig didaktisk design, i en «brille-modell». Her er brillene mine linser - mitt forskersyn,

og de ulike aspektene ved sanselig didaktisk design er skrevet i en størrelse som symboliserer den grad jeg tolker at de fikk plass i dette anslaget. Som modellen viser, ser jeg det slik at alle de syv aspektene i noen ulik grad inngikk i dette anslaget, og jeg vil derfor si at anslaget i stor grad baserte seg på sanselig didaktisk design.



Figur 8. Forskerblikk på første anslag ut ifra trekk fra sanselig didaktisk design.

4.1.2 Andre anslag: Flukt til et ukjent sted.

Elevene kommer inn til et vanlig klasserom denne dagen, og læreren står ved tavlen. Læreren forteller at de skal flykte til et annet sted, og ber elevene om å gå inn i rollene sine, gå sammen med familien sin, og prøve å ikke bli sett når de videre skal snike seg bortover skolens korridorer. Læreren foreslår at familiene deler på to pledd under denne flukten. På få sekunder strømmer alle elevene til pleddene for å ha noe å gjemme seg under når de skal flykte. «Jeg vil ha det grønne pleddet», «Jeg vil være alene under pleddet», «Jeg vil gå fremst», roper flere av elevene. Det har oppstått et lite kaos, et useriøst fokus og en interesse for noe annet enn det læreren i utgangspunktet hadde planlagt. Læreren ber elevene om å holde fokus og huske hva det er vi holder på med. Flukten i seg selv blir en ganske rolig og grei aktivitet, hvor elevene er i rollene sine og sniker seg gjennom skolens ganger. Rommet de til slutt ankommer er litt mørkt, fylt av store bilder som omhandler tematikken «flukt, flerkulturalitet og identitet». Rommet er også fylt av stemningsfull og rolig musikk (Aktiviteten i dette rommet var det egentlig planlagte anslaget). Jeg har en liten klump i magen når timen er slutt. Hadde jeg som lærer improvisert med en spennende flukt, og med det endret det opprinnelige anslaget til noe annet? Tok improvisasjonen over for det planlagte anslaget til fordel for et anslag som skapte dårlig fokus og mye uro? (Narrativ 2).

Dette utilsiktede anslaget bar preg av en stor grad av improvisasjon fra lærerens side, noe som kan slå begge veger, og dessverre slo det litt feil i dette tilfellet. Steinsholt & Sommerro (2006) forstår det på den måten at improvisasjon kan være selve nøkkelen til en levende og engasjerende undervisning både for lærer og elev, men kommer alltid med en usikkerhet og risiko. Det samme skriver Stavik-Karlsen (2014, s. 167): «I sårbarheten ligger muligheten, men uunngåelig også risikoen». I stedet for å gå for det anslaget jeg på forhånd hadde designet, som var at elevene skulle møte et rom fullt av bilder, som de i rollefamiliene kunne diskutere og undre over, improviserte jeg med en lite gjennomtenkt flukt til dette rommet først. Det jeg ikke tenkte igjennom var at denne flukten dermed ble selve anslaget for

elevene, og det som egentlig var tenkt som anslag fikk plass først etter denne flukten. Det ble derfor denne improviserte flukten som i praksis ble selve oppstarten, det som fikk sette stemningen for dobbeltimen, og det som burde fungere som the hook. Når det ble slik, er det dette fluktanslaget jeg må analysere som andre anslag.

Ut ifra trekk fra sanselig didaktisk design, var det opprinnelige og planlagte anslaget slik det lå i planleggingsdokumentet, innenfor alle de syv aspektene. Den mindre gjennomtenkte flukten, som til slutt ble dagens anslag, oppfylte derimot ikke alle aspektene. Aspektene anslaget var innom, var det også innom i en mindre grad enn det jeg hadde ønsket. Dessuten ble det gjennomført en flukt også i første anslag, og dette ble derfor en slags gjentagelse, hvor ingen nye momenter ble presentert for eleven. En lite inkluderende og trygg atmosfære under flukten gjorde også at elevene som i utgangspunktet er de som snakker høyest og tar størst plass i klassen, blir de som får ta kontrollen under prøving og diskusjonen av pleddene. Selv om elevene i noen grad også kommuniserte under denne flukten, omhandlet dialogen i mindre grad den tematikken vi jobbet med sett opp imot mål for perioden. Elevene fikk i denne settingen i liten grad mulighet til å bidra med sine egne faglige og undrende refleksjoner og følelser.

Det andre anslaget bar også preg av å være lite utfordrende og stemningsoppbyggende. Rommet var det samme som elevene var vant til, uten den minste endring. Elevene fikk heller ingen muligheter til å selv sanse og undre over noe ved tematikken før flukten ble satt i gang, en flukt de i stor grad ble oppfordret til å drive fremover selv. Det ble verken presentert noen tegn, artefakter eller tekster som kunne vekke interesse og engasjement eller gi innsikt og forståelse før flukten ble startet. Anslaget kan likevel sies å ha fenget elevenes interesse ved at de fleste forsøkte å være med på selve flukten på en troverdig og seriøs måte. I brille-modellen viser jeg at anslaget til slutt bare i liten grad baserte seg på noen av aspektene fra sanselig didaktisk design.

Figur 9. Forskerblikk på andre anslag ut ifra trekk fra sanselig didaktisk design.

4.1.3 Tredje anslag: Multimodal presentasjon.

Elevenes stoler er satt tettere sammen foran et nytt lerret midt i rommet. Når elevene ankommer klasserommet fylles lerretet med et bilde av en gutt med tårer i øynene og skitt i ansiktet. En gripende og intens musikk spilles i bakgrunnen. Nye lignende bilder kommer opp på lerretet i takt med musikken, det er sterke bilder. I tillegg kommer det innimellom noen faktasetninger om barn på flukt. Eksempler på dette er: «Hvert 5 sekund blir et nytt barn drevet til flukt», «30 000 barn er i dag på flukt», «Mange av barna på flukt har blitt skilt fra sine omsorgspersoner», «Mange har ikke tilgang på rent vann», «Mange har mistet alt de eier og sett mennesker bli såret og drept». Bildene, teksten og musikken blir til sammen nesten som en sterk dokumentarfilm. Noen av elevene tørker seg litt under øynene, hos noen rister det litt i underleppa, og noen bare stirrer på lerretet. Anslaget ser ut til å vekke følelser, og det er tydelig sterkt å ta del i. I etterkant av denne multimodale presentasjonen er det flere av elevene som uttrykker sine følelser og frustrasjon over den urettferdige verden vi lever i, når vi sammen har en samtale om det vi har opplevd i anslaget. Det er tydelig at anslaget har tatt tak i elevene og med det skapt både engasjement, innsikt og følelser for den tematikken vi jobber med i prosjektet. (Narrativ 3).

Alle disse sammensatte, multimodale tilbudene om mening, som dette anslaget inviterer til, må tolkes og bearbeides av elevene underveis. Hensikten med dette var at anslaget først og fremst skulle fange elevenes engasjement, interesse og fokus, samtidig som det lå et sterkt ønske om å legge til rette for en større seriøsitet i dette anslaget enn i det forrige. Mitt syn er at meningsskaping og læring er noe som «leves». Målet var derfor at elevene gjennom anslaget skulle få en dypere innsikt i tematikken gjennom å bli presentert for sterke følelsesmessige inntrykk i form av musikk, bilder og tekst i et mørkt rom hvor elevene ble plassert tettere sammen. Gjennom å gi elevene en opplevelse som baserte seg på deres egne følelser og tanker, ville jeg forsøke å fange deres fokus og bevissthet rundt temaet, ikke bare aktivitetene. Som Østern og Strømme (2014, s. 93) skriver med støtte i Mittigård, vet den gode lærer at fornuft og følelser henger sammen, og vet å spille på følelser, pirre og provosere når det er nødvendig.

Ønsket var å skape en opplevelse som kunne åpne opp for meningsutvidelse hvor elevene ble engasjert og motivert til å velge å ta del og skape mening i læringssituasjonene. Læreren fungerte da som en dramaturg som iscenesatte en læringssituasjon, hvor hun oppfordret elevene til å ta del i situasjonen, og hvor hun ledet an til en metasamtale i etterkant hvor verdien av anslaget kunne artikuleres. Dette er en svært sentral del av en dramaturgisk tenkning (Østern, 2014, s. 33). Det er ingen som kan fortelle deg hva du føler, tenker eller opplever, og anslaget åpnet med det opp for en flerstemthet hvor alle elevene kunne ta del og ha «et riktig svar» å komme med i metasamtalen og i de videre aktivitetene. Ulikhetene blant elevene ble med det en skapende kraft, hvor elevene beriket og utfylte hverandre.

Under dette anslaget velger jeg å endre uttrykket «kroppslig læring» til mer «sanselig læring», og «dialogbasert» til mer «undringsbasert». Dette er for at elevene under anslaget fikk undre, føle, tolke og oppleve mere seriøse og gripende inntrykk heller enn å delta gjennom kropp, bevegelse og aktiv dialog med andre. Jeg mener derfor sanselig- og undringsbasert læring beskriver anslaget enda bedre. I brille-modellen viser jeg at jeg oppfatter at alle aspektene ved sanselig didaktisk design fikk plass i dette anslaget, i noen ulik grad.

Figur 10. Forskerblikk på tredje anslag ut ifra trekk fra sanselig didaktisk design.

4.1.4 Fjerde anslag: Hvem er du?

Hver elev får denne dagen hver sin lapp i klasseromsdøren, hvor det står at de skal sette seg der hvor navnet deres står, tenke på hvem de egentlig er, hva som gjør de unike i denne klassen, og hva som gjør dem like de andre i klassen. Klasserommet er mørkt, og den kjente MOT-sangen går i bakgrunnen. Pultene og stolene deres er også i dag fjernet, og i dag ligger det store pledd utover i en halvsirkel mot et lerret. På pleddene er navnene til hver enkelt elev skrevet på hvert sitt A4-ark. På baksiden av arket er det plass til å skrive egne tanker og svar på spørsmålene anslaget legger opp til. På lerretet ser elevene et bilde hentet fra unicef.no av en gutt som er delt i to («La meg introdusere» [Bilde], 2016), *og de samme tre spørsmålene som de elevene har på baksiden av arket sitt er spredt rundt gutten: Hvordan er du ulik de andre i klassen?→ hva gjør deg unik i denne klassen? Hva er din identitet? Hvordan er du lik de andre i klassen? Samtidig som elevene individuelt undrer og skriver ned tanker, begynner etterhvert en film å rulle på lerretet. Filmen viser flere elever med ulik kulturell bakgrunn som snakker om sin identitet. Dette anslaget skal omhandle temaet identitet og mangfold, to begreper vi på forhånd har snakket mye om.* (Narrativ 4).

Figur 11. Hvem er du?

Østern (2014, s. 15) skriver at dramaturgi kan gi en større følsomhet for situasjonen, noe jeg i dette anslaget var ute etter. Hensikten med anslaget var å skape en større samhørighet, og en større medfølelse og forståelse for at «den andre» (både medelever og flyktninger) også har likheter med eleven selv, og at heller ikke barn i Norge er helt identiske. Gjennom å designe et multimodalt anslag hvor jeg både benyttet lyd, bilde, video og skreven tekst, ville jeg gi elevene mulighet for en meningsutvidelse av temaet «identitet». Med det forsøkte jeg å oppnå det Selander og Kress (2010) skriver er noe av det aller viktigste elever i dag kan lære seg, nemlig bevissthet om sin egen identitet. Dette er viktig for at elevene skal kunne være gode samfunnsborgere, lære om seg selv som lærende individ, samt opparbeide en større forståelse for «den andre».

Anslaget la også stor vekt på at ulikhetene mellom elevene kunne benyttes som en skapende kraft ved at elevene i etterkant presenterer og diskuterer det de hadde undret rundt under anslaget. Elevene fikk da diskutert hvordan hver og en elev var ulik og lik de andre i klassen, samt lik og ulik et barn på flukt. Gjennom en estetisk tilnærming hvor jeg la opp til at elevene kunne sanse, føle og undre under anslaget, var derfor målet å gjøre eleven i stad til å forstå og oppleve seg selv som et samlet individ. Dette skriver Olsen (2017, s. 125) er selve hovedmålet en pedagog bør arbeide mot. På denne måten kunne alle elevene på hver sin måte bidra til de ulike dialogene og situasjonene som fant sted under undervisningstimen gjennom å anvende sin egen opplevelse av seg selv, verden og «den andre» som ble skapt under anslaget. Dette anslaget bærer derfor også preg av å ha en undrende karakter hvor elevene i selve anslaget måtte føre en dialog med seg selv i stedet for en aktiv dialog med de andre elevene, likt det forrige anslaget.

Gjennom å samle elevene tett sammen på gulvet foran det sammensatte og meningsbærende bildet av den todelte gutten, ville jeg at anslaget skulle legge til rette for at elevene kunne oppleve en annen atmosfære, en nærhet og trygghet i at alle satt tett sammen, samtidig som de skulle jobbe individuelt i anslaget. For det er som Øfsti (2014, s. 93) skriver hele kroppen som sanser atmosfæren i rommet. Rommet kan på den måten være med på å avgjøre hvordan vi som mennesker er til stede sammen og opplever hverandre som kropper. Selv om kroppslig og sanselig læring kan sies å overlappe en god del, så vil jeg også for dette anslaget kalle læringen for sanselig, mer enn en kroppslig læring, som er det opprinnelige navnet på et aspekt i sanselig didaktisk design. Anslaget spilte i større grad på meningsskaping og deltagelse gjennom sanser og følelser, enn kroppslig bevegelse.

Jeg ser det slik at det fjerde anslaget kan sies å ha karakteristiske trekk fra alle de syv ulike aspektene i sanselig didaktisk design, og de fleste i en stor grad. Dette viser jeg til i brille-modellen.

Figur 12. Forskerblikk på fjerde anslag ut ifra trekk fra sanselig didaktisk design.

4.1.5 Oppsummering – De estetiske anslagenes karakteristiske trekk

«Design åpner for noe, og lukker for noe annet» (Østern & Strømme, 2014, s. 46). Det designet jeg har skapt i hvert av de estetiske anslagene (design for læring) har derfor vært avgjørende for hvilke muligheter elevene selv har fått for å designe sin egen læring (design i læring). Med andre ord hva anslaget har åpnet opp for og ikke (Selander & Kress, 2010, s. 24). Jeg vil oppsummert si at jeg ser det slik at første, tredje og fjerde anslag i stor grad var basert på aspekter fra sanselig didaktisk design. Disse tre anslagene la til rette for multimodale, elevaktive, kroppslige, undersøkende og dialogiske læringsprosesser hvor elevene sammen med lærer kunne sanse, undre, bli utfordret, motivert og engasjert, som er Østern og Strømmes (2014, s. 23) definisjon på et sanselig didaktisk design. I disse tre anslagene kommer det også tydelig frem at de dramaturgiske inngangene tid, rom, kropp og tekst (og lek), på ulikt vis er benyttet og har skapt et «third space», et rom mellom kjent-ukjent (Biesta, 2012). Andre anslag baserte seg derimot i mindre grad på aspekter ved sanselig didaktisk design, og de dramaturgiske inngangene fikk med det ikke like stor effekt her. Dette føltes leit der og da, men jeg har i ettertid innsett at dette kan kalles et «hell i uhell». Dette er fordi det ble til stor hjelp når jeg videre designet og gjennomførte de to siste anslagene, og ikke minst når jeg videre i denne masteroppgaven har besvart hvilken betydning anslagenes design kan sies å ha hatt for elevene som deltok i studien.

Gjennom å presentere de ulike anslagene slik jeg har gjort håper jeg å ha gitt et godt innblikk i det didaktiske designet for hvert enkelt anslag og avdekket hvilke forhold i de ulike anslagene som fungerte bra og hvilke forhold som fungerte mindre bra, og at dette gir en større forståelse for de videre resultatene i studien. For hvilken betydning kan dette didaktiske

designet av de estetiske anslagene ha for elevenes prosesser, produkter og deres opplevelse av å delta og lære på denne måten? Jeg vil videre vise til de resultatene som kan belyse dette.

4.2 Spor av anslagene i elevenes prosesser og produkter

I fortsettelsen vil jeg ta utgangspunkt i den andre store lyskjeglen: *Arena for kunnskapsproduksjon*, og den mindre lyskjeglen: *Kunnskapsformer/formens betydning*, fra den dramaturgiske analysemodellen når jeg analyserer det andre forskningsspørsmålet: «Hvordan synes spor av anslagene i elevenes prosesser og produkter?» Her fokuseres det på læringshendelsene slik de utspilles i praksis, det settes lys på hvilken betydning undervisningens form har for meningsskapingen som finner sted, og det er et sted for nøling, identitetsskaping, sårbarhet og relasjoner (Østern, 2014, s. 172). Dette ble det sentralt å sette et lys på for å tolke betydningen av de estetiske anslagene, nettopp for å kunne undersøke hvilken betydning anslagene kan sies å ha hatt for elevene i de ulike prosessene og produktene som ble til i prosjektet *Åpne dører mot verden*. Dette vil kunne vise om anslagene satte spor som fulgte elevene videre i undervisningen, og om anslagene derfor kan sies å ha hatt en betydning for elevene, også utover anslagets tidsrom i seg selv.

For å besvare dette forskningsspørsmålet vil jeg for å undersøke hvilke spor av de estetiske anslagene jeg kan finne i prosessene hovedsakelig ta tak i de ulike observasjonene, men jeg vil også trekke noen linjer fra utvalgte deler fra elevlogger og elevintervjuer. Jeg vil benytte en mer visuell analysere når jeg videre analyserer anslagenes spor i elevenes produkter. Som produkter i denne analysen har jeg som tidligere nevnt valgt å ta tak i tre utvalgte stillbilder og fire bildemalerier som ble skapt av elever under prosjektet *Åpne dører mot verden.*

4.2.1 Spor av anslagene i elevenes prosesser

For å besvare denne delen av forskningsspørsmålet vil jeg presentere de funn jeg har gjort ved å sammenligne prosessene under og etter andre anslag, med prosessene under og etter de tre andre anslagene som i større grad baserte seg på sanselig didaktisk design. Med en hermeneutisk tilnærming går jeg mellom del, helhet, del, helhet for å tolke anslagenes betydning for læringsprosessene. Med dette ønsker jeg å vise til hvilken effekt anslaget kan ha, og hvor viktig anslagets design kan være for læringsprosessene som finner sted.

«Timen kan bli kaotisk og ta en annen retning enn hva læreren hadde planlagt. Da fungerer ikke lærere og studenter som et ensemble som spiller sammen», skriver Østern (2014, s. 30). Som beskrevet under andre anslag i besvarelsen av det forrige

forskningssprømålet, ble ikke dette anslagets form og innhold slik det i utgangspunktet var tenkt til. Lærerens- og elevenes forståelseshorisonter overlappet ikke hverandre i andre anslag, og man kan si at lærer feiltolket elevenes kodekompetanse med den improviserte flukten. Elevene ble ikke påkoblet tematikken og fikk ikke samlet seg eller kjent på at dette angikk dem før selve flukten begynte. Dette ville trolig ha styrket læringsprosessen (Allern, 2015a). Ut ifra innsamlet datamaterialet ser jeg det slik at dette satte tydelige spor i elevenes prosesser ved at det skapte en usikkerhet for å delta, mindre seriøsitet for temaet og generelt dårligere fokus enn i første-, tredje- og fjerde dobbelttime.

Ut ifra videobservasjonene kan jeg tydelig se at elevene under andre anslag mister fokus allerede i selve anslaget, noe som ser ut til å følge dem resten av økten. Selv om læreren i rollen som dramaturg og regissør gjennom hele prosjektet arbeidet improvisatorisk ved å lytte til elevene, timens rytme og stemning med godt hell, ble ikke denne improviserte flukten det beste for elevenes læringsmuligheter. Dette fordi den ble selve anslaget, det som skulle fange og engasjere elevene og gi dem innsikt og forståelse for tematikken. Videre vil jeg begrunne dette ved å vise til ulike læringsprosesser fra prosjektet *Åpne dører mot verden.*

La anslaget møte elevene fra første sekund

Andre anslag presenterte ikke noe nytt og utfordret ikke elevene, de ble møtt av en lærer som stod oppe ved tavlen, et rom som var akkurat slik de var vant med, og det var heller ingen nye og interessante modaliteter som kunne gi elevene inntrykk. Dette gjorde at elevene fra første sekund fulgte gamle vaner. I videoobservasjonene ser jeg blant annet at flere av elevene lagde en del oppstyr allerede fra første sekund, blant annet ved å kaste sekken sin på gulvet, og slå stolen sin hardt i gulvet, i stedet for å sette den pent ned. De ropte ting til hverandre om hendelser som hadde skjedd ute før skolestart den dagen, og de hadde et svakere fokus på meg som lærer og det vi skulle gjøre den økta. Som Allern (2015b, s. 139) skriver kan det vante klasserommet bli et hinder for læring ved at det lett knyttes til tradisjonell tavleundervisning og en kontekst der det å bli ferdig raskt er et mål i seg selv. Det at elevene under andre anslag havnet i gamle mønstre, kan derfor skyldes liten variasjon fra deres vanlige skoledager i forhold til de tre andre anslagene. Noe som igjen gav en svakere interesse for å delta.

Observatøren poengterer også i sin logg at elevene ikke var like konsentrerte og seriøse under det andre anslaget. Hun skriver at andre anslag i motsetning til første-, tredje- og fjerde anslag ikke hadde startet når elevene ankom klasserommet. Observatør påpeker i sin observasjonslogg ideen med å ha noe i gang, å la anslaget fange elevene fra første sekund:

«Det er en ide dette med å ha noe i gang når elevene kommer inn i timen. Det at man har startet noe gjør at de er konsentrert fra starten av». Elevene ble ikke under andre anslag møtt av et overraskende og imøtekommende anslag, men av et vanlig klasserom med en lærer som etter hvert fortalte dem at de skulle være med på en flukt. Østern (2014) skriver om hvor viktig det er å «la timen lande», noe jeg vil foreslå at også kan sies om timens anslag, «la timen starte». La elevene møte anslaget fra første sekund de ankommer rommet. I første-, tredje- og fjerde anslag var timen i gang da elevene ankom klasserommet, de ble møtt av et multimodalt undervisningsrom som oppfordret dem til å ta del med en gang de tok første steget inn i rommet. Det ble under disse tre anslagene skapt rom og tid for elevenes undring og tolkning av et sanselig- og multimodalt budskap. Dette førte til at elevene i prosessene under og etter første-, tredje- og fjerde anslag oppleves som mere interesserte, fokuserte, reflekterte og engasjerte enn under og etter andre anslag.

Videre vil jeg vise til at nettopp anslagets design hadde mye å si for elevene i flere ulike prosesser under prosjektet. Ved en grundig gjennomgang av de ulike observasjonene er det spesielt tre prosesser hvor dette kommer tydelig frem. Jeg velger å kalle disse tre prosessene for: *byggeprosessen, fluktprosessen* og *loggskrivingsprosessen.*

Byggeprosessen

Et tydelig spor av elevenes dårlige fokus, engasjement og interesse under andre anslag ser jeg ved å sammenligne byggeprosessen etter andre- og tredje anslag hvor elevene skulle bygge hjem til sine rollefamilier. Under byggeprosessen i andre dobbelttime kommer det utsagn som: «Jeg har bygget papphus på den forrige skolen jeg gikk på, og det er kjedelig», «Jeg vil ikke at familien min skal bo i et hus av papp», «Dette er litt teit egentlig». I egen observasjonslogg fra andre dobbelttime har jeg også skrevet at flere av elevene er svært trege med å komme i gang med byggingen, og at flere elever viser ingen iver eller lyst som driver byggeprosessen fremover. Noen har også et veldig lite engasjement for å delta sammen med gruppa si, og flere av guttene tuller en god del i stedet for å delta i byggingen.

I tredje dobbelttime kommer heller utsagn som: «Åh ja vi skal bygge hus igjen», «Yes, da kan vi male huset lilla», «Enn om jeg gjør det, du det, også du det, så kanskje vi rekker å sette sammen alt så vi kan lage fotballbane ved huset i tillegg», «Jeg vil bygge en garasje så vi kan kjøpe oss bil når vi får oss et hjem». I egen observasjonslogg har jeg skrevet at det nesten er som om jeg observerer en ny klasse. Alle elevene hjelper til, samarbeider godt i gruppa si, er engasjert i å gjøre noe med huset for å bli ferdig, og imot alle ods blir samtlige grupper

ferdig med hjemmet sitt. Ut ifra egne observasjoner er det også tydelig at elevene under tredje dobbelttime utveksler flere smil, gode samtaler og samarbeider med hverandre mye bedre enn hva de gjorde i andre dobbelttime.

Med bakgrunn i dette tolker jeg det slik at den stemningen og fokuset som ble/ikke ble skapt under anslagene ble et spor som fulgte elevene resten av påfølgende undervisningstimer. Slik jeg ser det, hadde dette stor betydning for utbyttet elevene fikk av de læringsprosessene som fant sted, og for hvilke muligheter elevene hadde til å designe sin egen læring. Jeg ser det slik at lærerens valg om å sette av/ikke sette av tid og rom til at elevene selv fikk undret og utforsket sine egne sanser og følelser før de skulle gå i gang med en kollektiv aktivitet, ble en avgjørende faktor for elevenes utbytte. I tråd med Bolton (1979) ser jeg viktigheten av å både skape plass for det subjektive og det objektive aspektet for å oppnå best mulig læringsmuligheter. Lærerens valg av å la elevene få muligheten til å skape sin egen forståelse for tematikken før de skulle arbeide selvstendig i grupper, ser jeg som helt sentralt for at elevene kunne danne seg en seriøs, dyp og god innsikt i tematikken. Dette oppfatter jeg som en viktig faktor om man ønsker å skape best mulige læringsprosesser og videre læringsutbytte for elevene. Med støtte i Deweys (2008, s. 211) tanker rundt en estetisk erfaring, ser jeg det slik at anslagets måte å inkludere elevenes følelser på ble en avgjørende faktor for å sammenbinde det intellektuelle, praktiske og emosjonelle. I tråd med Allern (2015a, s. 56) forstår jeg det derfor videre på den måten at elevens forståelse av at aktiviteten og tematikken også angikk dem hadde mye å si for hvor motiverte og faglig interesserte elevene var i læringsprosessene under og etter anslagene.

Eksempelet fra byggeprosessen viser at elevene hadde utbytte av å først forstå på et mer subjektivt nivå, for å igjen kunne forstå seriøsiteten i tematikken og vise engasjement også på et mer objektivt nivå. I andre anslag skapte ikke læreren tid og rom for at elevene kunne benytte sine egne følelser og tanker inn i handlingen, slik de andre tre anslagene la opp til. I andre anslag ble heller aktiviteten i seg selv i fokus, og elevenes egne tanker og refleksjoner ble ikke i like stor grad inkludert for å dra handlingen fremover. Dette gav en mer useriøs holdning til tematikken, et dårligere fokus og en mindre interesse for å ta del i læringsprosessene også etter selve anslaget, her med eksempel fra byggeprosessen.

Figur 13. Elever skaper hjem til rollene sine.

Fluktprosessen

I både første-, andre- og tredje dobbelttime ble det gjennomført en fluktaktivitet. I første dobbelttime ble flukten gjennomført som et godt gjennomarbeidet anslag, i andre dobbelttime som et improvisert og lite gjennomtenkt anslag, mens flukten i tredje dobbelttime ble gjennomført som en aktivitet etter et estetisk anslag. Under intervjuene med de fire fokuselevene er det ingen av elevene som nevner flukten fra andre dobbelttime som noe de husker godt, likte å gjøre, eller følte de lærte noe spesielt av. Alle de fire fokuselevene nevner derimot første anslag og fluktaktiviteten etter tredje anslag som noe de kommer til å huske i lang tid, og som noe som gav motivasjon til å lære mer. Det er interessant at ingen av fokuselevene nevner andre anslaget når jeg spør om de husker alle de fire anslagene fra prosjektet. En av fokuselevene er svært selvsikker på å huske alle anslagene veldig godt og påstår at det er lett å nevne alle. Når eleven videre skal nevne alle anslagene blir dette sagt:

> I dag så kom vi inn til et bilde der det var en, eller to gutter da, som det bare ble vist halve ansiktet til på hver, for å vise at dem er forskjellige, på ulike måter liksom. Å så har vi da vi kom inn til den PowerPointen med bilder og musikk. Og da vi kom inn første gangen da flyktet vi og satt i en båt sammen. (Utdrag fra elevintervju).

Det er tydelig at denne eleven ikke husker det andre anslaget eller ikke ser på dette som et anslag på lik linje med de andre estetiske anslagene, for eleven mener selv å ha ramset opp alle anslagene. De andre tre fokuselevene nevner heller ikke andre anslag spesielt. Dette samsvarer med den fornemmelsen både jeg og observatør satt igjen med etter dette anslaget, det hadde ikke satt en stemning og trolig ikke berørt noe i elevene siden det ikke huskes. På bakgrunn av dette ble jeg og observatør enige om å gjennomføre den tredje flukten, for å gjenerobre seriøsiteten og interessen for temaet, som ble skapt gjennom første anslag. For den tredje flukten fokuserte jeg derfor på å designe et anslag som ikke var en flukt i seg selv, men

et anslag som kunne sette en stemning, og føre an til en mer gripende, seriøs og faglig flukt til kjelleren i skolen etter selve anslaget. Ut ifra mine og observatørens observasjoner ble dette vellykket, og flukten etter tredje anslaget ble både mer seriøs og følelsesladet. I tillegg husket elevene anslaget og flukten godt etter at prosjektet var over. Både det første anslaget, tredje anslaget og flukten etter tredje anslag ble under intervjuene med alle de fire fokuselevene nevnt som noe av det de fant mest lærerikt, spennende og motiverende under prosjektet i sin helhet.

Eksemplet med fluktprosessen viser at anslagene som i større grad la til rette for en subjektiv forståelse og innsikt gav en positiv påvirkning videre i læringsprosessene. Jeg tolker det slik at anslaget påvirket elevenes innstilling og forståelse av selve flukten, som viser hvor stor effekt det kan ha å starte en undervisning med et anslag hvor elevene selv får muligheten til å sanse, føle, delta og undre for å forstå tematikken best mulig. I første- og tredje dobbelttime ser jeg det slik at anslaget var det som satte den stemningen, det fokuset og det engasjementet som trengtes for å skape seriøse og faglig reflekterende læringsprosesser for tematikken flukt i undervisningstimene.

Loggskrivingsprosessen

Også i timenes avsluttende del hvor elevene skulle skrive sine egne logger ble preget av den mer useriøse og lite interesserte holdningen hos flere av elevene under andre dobbelttime. Det var en større uro, og de aller fleste elevene skrev mye kortere loggtekster. Jeg oppfatter også tekstene som mindre gjennomtenkte og reflekterende enn de som ble skrevet etter første-, tredje- og fjerde dobbeltime. Jeg vil vise til noen utdrag fra elevenes logger fra andre- og tredje dobbelttime, for å visuelt vise til forskjellen i loggskrivingen. For å vise at det er samme elev som har skrevet om sin læring i begge rutene som står over hverandre i tabell 2, vil jeg her nummerere elevene (1, 2, 3 og 4) som har skrevet disse loggene:

Andre dobbelttime	Tredje dobbelttime
Jeg lærte å bygge hus med gruppa. (Elev 1).	Jeg lærte at det er viktig å fordele oppgaver for å bli ferdig i tide, da vi bygde husene. Det er trist å se hvordan andre barn har det, det var trist og det så grusom ut. (Elev 1).
Jeg lærte at det er noen flyktninger som reiser i frykt. (Elev 2).	Jeg lærte at flyktninger, hver dag går og har fryktelige tanker om hva som plutselig kan skje og at de går og tenker på om at plutselig så kan foreldre/barna deres dø/bli skadet. I rollespillet var det både litt skummelt, rart og ekkelt, mest da vi gikk inn i en gammel og mørk kjeller og man ble veldig redde for i hvert rom ble det mørkere og mørkere og

	det å tenke på at noen flyktninger har det slik hver dag er veldig ekkelt. (Elev 2).
Jeg lærte hvor vanskelig og farlig det var å flykte. (Elev 3).	I oppstarten når jeg så de bildene så tenkte jeg over hvor heldig jeg egentlig var som bor i Norge, også syntes jeg synd på dem. Jeg lærte hvordan det virkelig var skummelt og farlig og hvor viktig det var å ha pass. Det var også fint og artig å samarbeide. (Elev 3).
Jeg lærte at melk lukter og hvordan du kan bygge hus. (Elev 4).	Det er trist å se på de små ungene som ikke har familie og hus, og det er jo også veldig trist til de som er eldre personer. Og det er veldig trist at folk opplever slike ting, hvorfor må verden være slik? Jeg lærte også å klippe og lime på huset sammen med familien min. (Elev 4).

Tabell 2. Utdrag fra elevenes logger etter andre- og tredje dobbelttime.

Eksempelet med loggskrivingen viser at det er en forskjell på elevenes logger etter andre- og tredje dobbelttime. Dette kan skyldes dårlig fokus og liten interesse, men også at elevene ikke hadde like mange tanker og refleksjoner rundt egen læring og tematikken etter andre dobbelttime. Ut ifra egne observasjonsnotater tolker jeg det slik at det var en blanding av disse to grunnene. Dette er med på å utgjøre at elevenes læringsutbytte ikke blir like stort under andre dobbeltime, fordi elevene ikke er like reflekterte over de læringsprosessene de har tatt del i. Dette tolker jeg som enda et tegn på at anslaget kan ha hatt en betydning for prosessene i hele arbeidsøkta. Det er i anslaget alt starter, hvor elevene enten fenges eller ikke, noe som her kan vise seg å følge elevene gjennom hele arbeidsøkta med samme tema.

4.2.2 Spor av anslagene i elevenes produkter

Når jeg analyserer elevenes produkter innebærer det en undersøkelse av deres meningsskaping gjennom ulike former for tekster. Jeg har valgt å analysere elevenes stillbilder fra første dobbelttime, og elevenes malerier fra fjerde dobbelttime. På den måten kan jeg analysere to forskjellige bilder, et kroppslig og et malt. Lindstrand og Selander (2009, s. 12) skriver at: «…en skapad form är inte endast en avbild av något som finns, utan ett uttryck för hur man har förstått något». Selander (2009, s. 211) skriver videre at: «Alla de val han eller hon gör på vägen till «färdig» produkt är ett sökande efter, och ett skapande av, mening». I tråd med dette omhandler denne analysen å undersøke hva som utgjør de sentrale aspektene ved representasjonene elevene skapte under prosjektet, for å tolke hvilken forståelse elevene legger til grunne i sine produkter (Selander, 2017, s. 37). Jeg vil ikke direkte kunne si noe om tegn på læring, siden det må gjøres mellom to ulike tidspunkter, men heller undersøke elevenes meningsskaping i det aktuelle produktet (Selander & Kress, 2010).

Stillbilder

«Statuer eller skulpturer er en multimodal transformasjon, en tolkning som gjør at de personene som skaper skulpturen fokuserer sterkt, og arbeider med kroppslig meningsskaping» (Østern, 2014, s. 22). I pedagogisk kontekst blir slike fremstillinger ofte kalt *stillbilder*, og hvor avbildning skjer via fotografering av dette kroppslige bildet. For å skape stillbildene i prosjektet, satte jeg elevene i grupper på 3-4 elever. Gjennom å kommunisere både verbalt og kroppslig formet så elevene sammen situasjoner i en frysposisjon. Stillbilder ble benyttet flere ganger under prosjektet, som en form for gruppearbeid hvor elevene sammen måtte skape mening i sine inntrykk og opplevelser ved å sammen sammenfatte det i stillbilder. For å analysere anslagenes betydning for stillbildene elevene skapte, vil jeg ta utgangspunkt i aktiviteten under første dobbelttime. I anslaget hadde elevene allerede vært med i et rollespill, og i etterkant ble de delt inn i familier og lagde pass til den rollen de hadde i familien. Noen var far, noen mor, bror eller søster, og noen var en baby. Oppgaven var deretter å sammen skape tre stillbilder i gruppene: familien før flukt, familien i flukt og familien etter flukt, som de videre viste frem og presenterte for resten av klassen.

Figur 14. Elevene skaper stillbilder av rollefamilien sin før flukt, under flukt og etter flukt.

Under skapningen av stillbildene måtte barna kommunisere med hverandre for å i fellesskap komme fram til uttrykk som alle var enige i og forstod. Med bakgrunn i Bakhtins syn på meningsskaping skriver Dysthe, Bernhardt og Esbjørn (2012, s. 58): «Mening oppstår i samspillet mellom de som kommuniserer, og responsen fra den andre er det aktiverende prinsippet som skaper forståelse». Her hadde det derfor kunne spilt en rolle å ha veiledet elevgruppen til hva som karakteriserer en god dialogpartner, og med det lagt til rette for en større trygghet og åpenhet i gruppene. Samtidig var samtlige elever med i dialogene da familiene skapte sine stillbilder, noe som resulterte i gjennomarbeidete og reflekterte bilder

som viste elevenes samlede mening som gruppe. Det er for meg tydelig at elevene videreører sine opplevelser fra anslaget og inn i stillbildene ved at:

- Elevene tar i bruk pleddene som vi brukte i anslaget uten å bli veiledet til det. De benytter pleddene som en forlengelse av de kroppslige uttrykkene, slik vi gjorde i anslaget. For eksempel når de vil vise til følelser som kulde, redsel og skam.
- Elevene klarer og tør å vise til stor innlevelse gjennom sine kroppslige uttrykk, når de for eksempel skal symbolisere redsel/tristhet/kulde/vanskeligheter. Dette viser at de videreører den stemningen som fant sted i anslaget hvor disse følelsene var i fokus.
- Elevene viser stor grad av samhørighet i gruppen gjennom kroppskontakt eller at alle elevene er fysisk nære hverandre i stillbildene. Dette tolker jeg som tegn på både trygghet og familiebånd. I anslaget for denne økta ble både fysisk nærhet og tilhørighet betegnet som noe av det elevene mente kunne være det viktigste man kunne ha under en skummel og usikker fluktsituasjon. Disse refleksjonene fra anslaget blir altså videreført i elevenes stillbilder.
- Elevene viser trygghet ved å være aktivt i en rolle som formes underveis. Dette mener jeg ble skapt under anslaget da elevene gjennomgikk en prosess hvor de aktivt måtte skape sin egen rolle i samspill og dialog med de andre elevene.

Gjennom at elevene måtte jobbe sammen og kommunisere både som seg selv og i rollen som flyktning, åpnet prosessen for møter mellom elevene, og mellom elevene og tematikken. I tråd med denne oppgavens teoretiske ståsted, ser jeg det slik at mennesker utvikles og dannes gjennom møter med hverandre. Det er i et samspill elevene kan se og lytte til hverandre, og det er på denne måten de kan utdype egen forståelse og dermed kunnskap. Elevene bevegde seg i anslaget ut i det ukjente og impulsstyrte gjennom tilstedeværelse og innlevelse. Ut ifra mine observasjoner og tolkninger så dette ut til å bli videreført til elevenes representasjoner av stillbildene. I anslaget fikk elevene oppleve hverandre som kropper, som noe mer enn bare passive objekter. Dette la også et grunnlag for at de i større grad kunne kjenne til hvor de hadde hverandre i de videre prosessene.

Bildemalerier

Figur 15. Elevens tolkning av identitet (egen og til et flyktningbarn).

«Att lära sig något kan förstås som en fråga om att bearbeta och transformera befintliga representationer till nya uttryck, nya representationer», skriver Selander (2017, s. 37). Dette er det en designteoretisk didaktikk omhandler, nemlig å forstå meningsskaping som bearbeiding, transformasjon og nye fremstillinger av kunnskapsuttrykk (Selander, 2017, s. 134). Elevenes transformering av innsikt til egne uttrykk har stått i fokus under hele dette prosjektet, men jeg vil trekke frem elevenes malerier fra fjerde dobbelttime som ekstra interessante fordi de viser til de ulike elevenes forståelse av seg selv og den verden de lever i. Her syntes jeg det var interessant å undersøke hvordan elevene transformerte det de i anslaget fikk være en del av, den innsikt de fikk der, til egne malerier.

Som lærer satte jeg to og to elever sammen allerede i anslaget, og disse to elevene skulle også i malingsprosessen samarbeide. Oppgaven var at en elev begynte å male et bilde som for han/hun representerte identiteten til et flyktningbarn på flukt gjennom å identifisere seg med rollen sin. Den andre eleven skulle male et bilde som representerte elevenes egne identiteter som skolebarn i Norge. Etter omtrent syv minutter skulle elevene bytte maleri og sette seg inn i hverandres bilde både ved å ta bildet innover seg og ved å gå i dialog med hverandre. Videre skulle de forsøke å tilføre maleriene noe slik at begge elevene ble bidragsytere til begge maleriene. Det var her viktig at de to elevene hadde en god kommunikasjon, slik at de begge hadde en forståelse for hverandres innhold og mening bak maleriene.

For å analysere elevenes bildemalerier gjør jeg en visuell analyse, hvor jeg benytter begrepsparet «denotasjon» og «konnotasjon (Borgersen & Ellingsen, 1992). På det denotative nivået er jeg først og fremst opptatt av bildets uttrykk, mer spesifikt gir jeg her en konkret beskrivelse av bildets innhold. Videre vil jeg på det konnotative nivået tolke og reflektere over dette innholdet opp imot det estetiske anslaget som ble benyttet denne dagen, og spør:

Hva forsøker eleven å fortelle med dette bildet? I tråd med et semiologisk perspektiv ser jeg altså på bildet som en språklig meddelelse, som et kommunikasjonsobjekt eleven benytter for å meddele sin forståelse av tematikken prosjektet *Åpne dører mot verden* baserte seg på (Borgersen & Ellingsen, 1992, s. 157). Til slutt undersøker jeg hvilke konkrete spor fra anslaget jeg kan finne i elevenes bildemalerier.

Figur 16. Det gamle og det nye liv.

Denotativ analyse av figur 16: Her kan jeg se en enkel, stor og svart strekmann omtrent midt i bildet. Strekmannen har en helt stiv munn, og hendene er vendt utover. På den ene siden av denne strekmannen har elevene malt Norges flagg med femten små grønne strekmenn under, og på den andre siden har elevene malt Danmarks flagg med fjorten små svarte strekmenn under. Nederst på bildet står det: «Maleri: det gamle og det nye liv».

Konnotativ analyse av figur 16: Mennesket i midten av bildet skal med stor sannsynlighet symbolisere eleven/elevene selv, siden vi jobbet med tematikken identitet. Det at dette mennesket er plassert midt i bildet med hendene vendt utover mot hver sin side, tolker jeg slik at eleven føler seg dratt mellom Norge og Danmark. Valget av å benytte Norge og Danmark som land kan ha en sammenheng med at dette bildet skulle vise til elevenes identitet, og ikke til tematikken flukt. Kanskje har elevene tenkt at dette er to kjente og fredelige land, som kan symbolisere en splittet tilhørighet de har kjent på tidligere eller nå. Det at mennesket i midten og menneskene i Danmark har den samme svarte fargen, kan symbolisere en følelse av en større tilhørighet til dette landet. Ut ifra den stive munnen tolker jeg det som at mennesket i midten ikke er veldig glad for å være i Norge nå, eller at dette føles vanskelig. Det at det er femten elever under det norske flagget og fjorden under det danske flagget kan symbolisere at det «mangler» et menneske i Danmark. I teksten på bildet påpeker

også elevene at bildet omhandler et gammelt og et nytt liv. Jeg tolker derfor bildet slik at mennesket i midten av bildet føler seg i et litt vanskelig midtsjikt mellom to steder, mellom et gammelt og et nytt liv.

Spor av anslaget i figur 16: Siden anslaget denne dagen handlet om at hver enkelt elev skulle bli mer klar over egen og andres identitet, ser jeg sterke spor etter det i dette maleriet. Elevenes bildemaleri uttrykker i alt et todelt uttrykk, som er i tråd med anslagets bilde av en todelt gutt (se figur 11). Dette er et sterkt spor fra anslaget, og viser at elevene er inspirert av anslaget, og at de har transformert den innsikten de fikk til egen identitetsforståelse. Dette var anslagets største hensikt denne dagen.

Figur 17. Gruppetolkning av et flyktningbarns identitet.

Denotativ analyse av figur 17: På dette maleriet kan jeg se en sort skikkelse i forgrunnen. Det er en sol og noe jeg antar er bygninger i bakgrunnen. Mellom skikkelsen og bygningene er det en sammensetning av noen mørke og oransje malingsstrøk.

Konnotativ analyse av figur 17: For denne gruppen skulle dette maleriet forestille et flyktningbarns identitet. Det at skikkelsen er svart sier meg at den ikke føler seg særlig bra, kanskje litt lei seg eller sint. Den sammensetningen av malingsstrøk midt i bildet tolker jeg som noe som lager en sperre mellom skikkelsen og dens hjem (bygningene). Kanskje kan det forestille en eksplosjon, en brann eller en naturkatastrofe. Solen er malt på den siden hvor bygningene er, og bak selve bygningene. Dette kan symbolisere at det finnes håp, glede eller kanskje trygghet langt der fremme. Solen i bakgrunnen av bildet gir en lysere og gladere stemning, mens forgrunnen hvor skikkelsen står, oppleves som mørkere og kaldere.

Spor av anslaget i figur 17: Den mørke og kalde forgrunnen mot den mer lystbetonte bakgrunnen symboliserer også en slags todelthet, som anslagets bilde viste til. Kanskje har anslaget vært med på å gi eleven denne ideen med lys/mørk? Jeg synes også at dette maleriet i stor grad viser elevenes refleksjoner rundt et flyktningbarns situasjon. Refleksjoner som var i fokus under anslaget. I anslaget fikk elevene mulighet til å tenke, reflektere og ha en dialog om egen identitet samtidig som de skulle sammenligne den med det de kunne tenke seg at et flyktningbarn følte omkring sin identitet. Bildet viser at elevene klarer å sette seg inn i «den andres» situasjon, som var et av anslagets mål. Som Selander og Kress (2010, s. 37) skriver er en representasjon et sett å vise hvordan man forstår den verden man lever i. Noe jeg ser at disse eleven gjør med dette bildet.

Figur 18. Gruppetolkning av egen identitet.

Figur 19. Gruppetolkning av et flyktningbarns identitet.

Figur 18 og figur 19 er malt av den samme gruppen. Jeg har her sett på noen interessante sammenhenger mellom disse to maleriene, i stedet for å analysere de hver for seg. Det er for meg tydelig at elevene bak disse bildene har hatt en felles plan, og ut ifra egen observasjon vet jeg at de hadde en tett dialog om hvordan de skulle male bildene. Disse bildene har også en spenning i seg, og en estetisk kvalitet. Dette viser at de har engasjert seg i læringsaktiviteten. Elevene har opparbeidet en kunnskap om temaet, og ønsker å formidle dette gjennom maleriene.

Denotativ analyse av figur 18 og figur 19: Det jeg først la merke til var likheten mellom bakgrunnene på bildene. Det er malt en bakketopp på begge, selv om den ene er gul og med en tydeligere topp, og den andre grønn og flatere. Begge bildene har også en blå himmel, med hvite prikker på figur 18 og gule prikker på figur 19. Midt i begge bildene er det plassert individer, uten ansikt. På figur 18 holder individet en hund i bånd, mens individene på figur 19 holder hender, og jeg ser noe som kan ligne et lite sverd.

Konnotativ analyse av figur 18 og figur 19: Bildene kan vise at det både for dem selv og for et flyktningbarn er fint å være ute en dag med blå himmel og klare stjerner. Samtidig kan det vise en forskjell mellom to ulike steder ved at prikkene på himmelen er hvite på det ene bildet og gule på det andre bildet. Det kan symbolisere stjerner og snø. Bildene kan også sies å symbolisere forskjellen mellom deres egen hverdag og et flyktningbarns hverdag gjennom at de kan gå en tur med hunden sin, mens et barn på flukt må holde tett sammen for å ikke miste hverandre. Flyktningbarna går med sverd for å beskytte seg eller være klar for strid. Elevene har med dette både fått frem noe av egen identitet, et flyktningbarns identitet, samt noen likheter og forskjeller på flere måter enn å kun benytte ansiktsuttrykk.

Spor av anslaget i figur 18 og figur 19: Det er interessant at elevene har valgt å ikke male ansikter fordi vi i anslaget gikk inn på at identitet ikke bare omhandlet utseende til personer. Vi snakket derfor en del om at det å male vår identitet ikke nødvendigvis trengte å være et portrettbilde, men kanskje heller et bilde som viste hvordan vi følte oss og hva som er viktig for oss i livet. Dette har elevene tatt med seg inn i maleriene, og heller brukt tiden på å vise hva som er viktig for dem, og hva som er likheter og ulikheter mellom dem og et flyktningbarns identitet.

Det at de sammenligner egen identitet så tett opp mot et flyktningbarns identitet stammer nok sannsynligvis også fra anslaget som både gjennom bildet, musikk og tekst inviterte elevene til å undre og reflektere rundt hvem de var, og hvilke likheter og ulikheter det var mellom deres identitet og et flyktningbarns. Det kan derfor sies at elevene i tråd med det designteoretiske perspektivet her har skapt sin egen mening gjennom å bearbeide og transformere noen av de opplevelsene, inntrykkene og innsikten det estetiske anslaget denne dagen gav til egne uttrykk og til egen forståelse.

4.3 Elever, lærer og observatørs forståelse av de estetiske anslagene

Med tredje forskningsspørsmål vil jeg finne ut av: «Hvilken betydning gir elever, lærer og observatør disse anslagene?». For å besvare dette forskningsspørsmålet støtter jeg meg til den dramaturgiske analysemodellens større lyskjegle kalt: *Ideer (studentens kunnskapsproduksjon).* Her har jeg med utgangspunkt i intervjuene med elevene og elevenes egne logger tolket hvilken betydning elevene som deltok i studien gav de estetiske anslagene. Elevene har både vært deltagere og mottagere under prosjektet. Det er derfor viktig å få frem hva de synes om undervisning der estetiske anslag blir benyttet (Østern, 2014). Videre har jeg satt deres meninger og tolkninger sammen med lærerens og observatørens observasjoner. Jeg tar også utgangspunkt i noe bearbeidet teori for å få et mest mulig helhetlig og samlet perspektiv på betydningen av de estetiske anslagene. Med et overordnet blikk over både logger, intervjuer og observasjoner har jeg gjort en tematisk analyse hvor jeg har undersøkt hvilke temaer som stikker seg frem i de ulike tekstene. Ut ifra dette har jeg tolket hvilken betydning all informasjonen samlet sett gir anslagene. Det var spesielt fire overordnede tematikker som stakk seg ut da jeg gjennomgikk og kodet datamaterialet, og som jeg nå vil gå dypere inn på i denne besvarelsen:

1. Gav rom for **undring** og **utforskning**
2. Gav **motivasjon** til å **delta**
3. Gav en **forventning** som satte **fokus**
4. Gav en **meningsutvidende forståelse** gjennom et **emosjonelt engasjement**

Jeg har i denne besvarelsen tatt utgangspunkt i første-, tredje- og fjerde anslag, fordi jeg tidligere har gått grundig inn på hvordan det andre anslaget i liten grad oppfylte trekk ifra sanselig didaktisk design. Andre anslag har derfor ikke fått et stort fokus i dette forskningsspørsmålets datamateriale, fordi det ikke kan sidestilles på lik linje med de andre tre anslagenes resultater. Når jeg skriver «de estetiske anslagene» mener jeg derfor i besvarelsen av dette forskningsspørsmålet bare tre av dem. Resultatene vil også her bli fremstilt som helhetlige tekster, men hvor utdrag fra intervjuer, logger og observasjoner vil drive teksten fremover. I tillegg vil jeg under hver av de tematiske overskriftene innlede med et lite narrativ fra gjennomførelsen av prosjektet *Åpne dører mot verden.* Jeg håper det vil være med på å gi et dypere innblikk i prosjektets innhold og en større forståelse for mine tolkninger.

4.3.1 Gav rom for undring og utforskning

Før timene kan jeg se elevenes hoder i det smale vinduet ved siden av klasseromsdøren. Hodene ser ut til å være stablet oppe på hverandre der de forsøker å få et lite innblikk i hva som venter dem denne dagen. Jeg har allerede her fanget elevenes nysgjerrighet, deres blikk og undring. Når jeg så slipper elevene inn i klasserommet blir de møtt av blant annet bilder, tekst og musikk. De møter et klasserom snudd på hodet ved at pulter og stoler ikke står hvor de pleier. Av og til møter de en lærer i rolle, og av og til en lærer som ikke sier noe før langt ute i timen. Dette ser ut til å fange elevenes interesse. Det er som om alt det nye og uvante, alle de sammensatte modalitetene, opplevelsene og inntrykkene som må tolkes og bearbeides av elevene fra første stund de ankommer klasserommet, har en slags kraft over elevenes lærelyst, deres iver etter å ta del i dette, til å skape mening i læringssituasjonen. (Narrativ 5: Utdrag fra egen observasjonslogg).

Dette utdraget fra egen observasjonslogg (narrativ 5) samsvarer godt med det elevene selv besvarte under både intervjuer og i loggene sine. En av fokuselevene sa under intervjuet at anslagene opplevdes som bedre enn det de var vant til. Det de var vant til å møte var som eleven kalte det, «Det vanlige på tavlen». Eleven forklarte dette videre gjennom å fortelle om at de i større grad «…fikk lov til å være med på mer selv» i de estetiske anslagene, og fordi læreren gjorde det interessant og spennende slik at det som eleven sier: «Det gjorde at jeg fikk lyst til å være med videre i timen liksom». Dette er i tråd med den sosiokulturelle læringsteorien og det designteoretiske- og multimodale perspektivet, hvor målet med undervisning er å la elevene utforske og delta, for at de skal kunne utvikle en innsikt og forståelse. Flere av de andre fokuselevene trekker også frem at anslagene gav en innsikt i temaet på en annerledes og meningsfull måte:

> I anslaget fikk vi liksom et innblikk da. Hadde vi ikke startet på den måten hadde vi kanskje ikke fått tenkt så mye over hvordan det er å være flyktning for eksempel. Slik som vi har hatt oppstartene nå da så tenker vi kanskje litt mer over det. (Utdrag fra elevintervju).
>
> Jeg måtte tenke litt annerledes, og det fikk meg til å vite litt mer hva det handlet om. (Utdrag fra en elevs logg).
>
> Jeg lærte at man kanskje ikke kan forvente at det er noen der hele tiden liksom, for det er jo ikke det. Måtte tenke litt mere selv… Man kanskje husker det bedre da enn når man skriver det på tavlen også (Utdrag fra elevintervju).

Jeg tolker disse utsagnene som at anslagene gav elevene mulighet til å tenke og undre på en annerledes og mer selvstendig måte, en måte som spilte mer på sanser, følelser og egne tanker enn det de var vant til. Det er for meg tydelig at anslagene satte i gang en indre dialog hos elevene. Dette opplevde disse elevene som verdifullt på den måten at det gav en annen type innsikt, hvor det å tenke og undre over ting selv fra starten gjorde at teori ble lettere å huske. Det ble også enklere å forstå «den andre, og vite hva som ventet dem. I observatørens logg har også hun skrevet at elevene fikk utforske og undre mer selv allerede fra starten av, i stedet for

strenge og gitte rammer. Dette var en positiv opplevelse som hun mente hadde en betydning for elevenes muligheter til å skape egne meninger:

> Elevene fikk lov til å utforske mer selv, i stedet for at det er veldig gitte rammer. De får bruke seg på en annen måte enn de er vant med som gjør at de får utvikle og lære mer om seg selv også. Elevene fikk bedre tid til å undre seg selv. Det at de ble presentert for alt ifra bilder, musikk og korte tekster gjorde at de selv måtte undre og tenke mer over informasjonen. De måtte bruke den kunnskapen de har på en annen måte enn vi gjør til daglig. Vi formidler ofte for mye fakta til elevene slik at de ikke får denne anledningen til å undre selv. Samtidig ble det under anslagene gitt tilstrekkelig tid til dette, ofte hastes det videre. (Utdrag ifra observatørlogg).

Ut ifra alt det jeg til nå har samlet under overskriften «Gav rom for undring og utforskning», ser jeg det slik at anslagene fungerte som en vegviser for det videre arbeidet. Gjennom å legge til rette tid og rom for elevenes egne undringer og utforskinger, gav anslagene elevene en mulighet til å danne seg en egen forståelse og innsikt uten at noe nødvendigvis var rett eller galt. Ved å dykke dypere inn i egne observasjoner har jeg fastslått at anslagene så ut til å vekke en interesse og en iver gjennom å la elevene få lov til å være en del av læringsprosessene gjennom egen undring og utforskning. Østern og Strømme (2014, s. 39) har skrevet om nettopp undring som inngang til læring. De beskriver hvordan sanselig didaktisk design kan legge til rette for en undersøkende læring som igjen kan åpne opp for at ulike typer svar er en styrke, hvor hver elev i seg selv er en ressurs gjennom å være opphavet til sin egen undring. Dette påpeker også Østern (2014) når hun skriver om estetikkens viktige oppgave i pedagogikken. Hun skriver med støtte i Langanger at det estetiske aspektet kan styrke enkeltelevers subjektive og unike uttrykk gjennom å bygge på fortolkning og vurdering uten et entydig svar, hvor rutinen ikke lenger strekker til (Østen, 2014, s. 13).

Ved at de estetiske anslagene gav plass og tid til elevenes undring, kan de derfor sies å ha fungert som et springbrett for den videre meningsskapingen hos elevene ved å møte elevene der de var. Ved å møte de som ulike og unike lærende individer som på hver sin måte tolket det læringsinnholdet som møtte dem med bakgrunn i deres egen erfaring og kunnskap. Dette gav hver enkelt elev en mulighet til å delta, til å ha noe unikt å komme med når de senere skulle gå i dialog med de andre elevene. Det var av betydning at det var elevenes egne tolkninger og undringer som stod i fokus, ikke et klart svar eller lærerens stemme. Alle elevene ble på denne måten inkludert, og anslagene åpnet opp for en flerstemthet og åpenhet. Dette mener Østern og Strømme (2014, s. 42) kan ha en stor didaktisk verdi gjennom å være læring som kan bevege og motivere elevene, «…fordi undring ikke er «nøytral» i sin karakter, den kjennes som en «stemthet» i kroppen». Ved at de estetiske anslagene gav rom for undring åpnet de opp for sanselig didaktisk design. Dette ved at undring i sin karakter er sanselig, og fordi «Undring som undervisningsimpuls inviterer til *å gjøre*, til at kroppen settes i bevegelse

gjennom for eksempel feltarbeid, håndverk eller drama, og ikke minst til dialog og refleksjon» (Østern & Strømme, 2014, s. 208).

4.3.2 Gav motivasjon til å delta

Det er som om elevene er interessert i å ta del i alt jeg ber dem om, det er ikke noe problem å sette i gang noen av aktivitetene. Elevene virker glade og takknemlige for alt de får ta del i. Det er en glede og en iver blant elevene fra jeg møter dem utenfor ytterdøra før skolestart til timen er ferdig. Når jeg møter de utenfor før skolestart sier de at de gleder seg til timene med meg, og en elev sier: «Det er så gøy å ha deg, vi vet aldri hva vi skal lære liksom». I gangen på tur inn i klasserommet overhører jeg også noen av jentene si: «Yes, nå skal vi ha Maren, det er så gøy». Jeg tenker at det er bra, men hva er det som gjør at dette er så gøy? Det blir viktig å finne ut kjernen i dette, hva er det som gjør prosjektet så gøy for elevene, spesielt siden temaet er så seriøst og litt trist egentlig. (Narrativ 6: Utdrag fra egen observasjonslogg).

Gøy, artig og morsomt er også ord som går igjen når jeg leser elevenes logger underveis i prosjektet, spesielt etter første og fjerde dobbeltime. Jeg har derfor samlet noen utdrag fra elevenes logger fra disse to dobbeltimene hvor elevene skriver om sine tanker rundt anslaget som ble benyttet denne dagen:

Det var morsomt og spennende og det var veldig artig å få prøve så mye ting. Det var veldig artig å prøve å ha sin egen karakter.

Det var gøy at vi ikke visste helt hva vi skulle gjøre. Det var spennende at vi liksom plutselig skulle være en annen person, det var også litt rart egentlig. Det var veldig gøy å prøve en annen læremetode.

Den var veldig morsomt, behagelig og rolig fordi vi var veldig stille og satte oss ned på pledd og det ble veldig koselig i klassen.

Jeg gledet meg fordi jeg visste jo at vi skulle få prøve noe annet.

Jeg synes det er noe for meg fordi jeg godt kan like å finne på nye ting.

Det var artig med en litt annerledes læremetode.

Jeg fikk lyst til å være med videre fordi det liksom var annerledes å bare komme inn og skulle begynne.

Det var morsomt å få en annen innsikt.

Det var gøy å være med, fordi det liksom var spennende og annerledes.

(Utdrag fra elevenes logger).

Ut ifra disse loggtekstene tolker jeg det slik at anslagene la til rette for en større motivasjon til å være med fordi de tilbød en annen måte å lære på, en variasjon fra det de er vant til å møte i sin skolehverdag. Her blir det sentralt å dra inn Stortingsmelding nr. 22 hvor det står: «Variasjon er sentralt for elevenes motivasjon. Ulike metoder og ulike former for oppgaveløsning fremmer læring. Mange elever trenger å konkretisere teoretisk kunnskap gjennom praktiske aktiviteter for å bli fortrolig med stoffet» (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 7). Ut ifra elevenes utsagt tolker jeg det slik at elevene opplever anslagene som morsomme og interessante fordi de presenterer noe nytt for dem, en ny måte å lære på som setter andre og større krav til at elevene selv undrer og deltar både praktisk, emosjonelt og kognitivt. Deres glede, iver og engasjement kan ut ifra dette være et tegn på at elevene opplevde

undervisningen som meningsutvidende. Dette er i tråd med Selanders (2017, s. 179) tanker rundt en god undervisning. Han mener at det nettopp er gjennom å engasjere elevene vi kan gi dem redskaper og en interesse for å skape egen mening. Dette ble også forsterket da jeg under intervjuet med fokuselevene forsøkte å stille oppfølgingsspørsmål om hvorfor de opplevde anslagene som motiverende og gøy. To av fokuselevene sier under hvert sitt intervju:

> Vi lærer, vi lærer jo en god del, ja vi lærer jo like mye som vi gjør i boken bare at det er en artigere læremetode da. Ja, gledet meg jo da. Jeg visste jo at vi skulle få prøve noe annet. Anslagene har jo vært gøy, fordi vi har lært på en annen måte. Å det har jo vært en time, en skoletime, men det har jo ikke vært en vanlig skoletime fordi, når du fikk til å liksom gjøre det om til en annen time da på en måte, det var artig. (Utdrag fra elevintervju).

> Det er jo litt sånn når man lærer på en litt sånn artigere måte enn å lese i bøker eller å høre på og skrive på tavlen, det gjør litt til sånn at det er artigere å lære. Og når man gjør litt andre ting da får jeg lyst til å liksom vite mere, og man blir liksom motivert for å fortsette å høre på og sånt… Oppstartene, dem gjør, man får liksom lyst, det er der vi får vite litt hva vi skal gjøre gjennom at vi holder på, og da får man liksom lyst til å videre etterpå og fortsette med det vi skal holde på med, og man blir nysgjerrig og ivrig. (Utdrag fra elevintervju).

Også ut ifra observatørens logg kan jeg trekke den samme slutningen, ved at hun også har drøfter anslagenes betydning for elevenes motivasjon ved å knytte deres interesse og nysgjerrighet til at anslagene for elevene kunne oppleves som varierende og spennende:

> Betydning for motivasjon: elevene ble fenget av emnet på en annen måte. De ble interessert i få vite mer. Det var nytt og spennende og de undret seg alltid over hva som skjedde videre. De viste en annen interesse for emnet enn den interessen jeg ofte ser på andre tilsvarende emner. (Utdrag fra observatørlogg).

Det er interessant at observatøren, elevenes kontaktlærer, observerer at elevene hun kjenner svært godt viser en annen interesse for selve emnet enn hva de ellers gjør på tilsvarende emner. Dette styrker min tro på at anslagene faktisk la til rette for en stor motivasjon for å være med videre og lære mer, som er hovedhensikten med et anslag (Engelstad, 1995). Selv om innholdet i anslagene, selve emnet, er seriøst og kanskje litt krevende, så er anslagets utforming motiverende i seg selv. I Stortingsmelding 22 står det: «I mange undersøkelser ser vi også at elevene selv sier at de foretrekker praktiske og varierte arbeidsmåter, og at det gjør dem mer motiverte for skolearbeidet» (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 15). Dette understreker også hvordan anslag basert på sanselig didaktisk design kan fungere i en ellers tradisjonell skolehverdag fordi anslagene kan oppfattes både som mer praktisk og estetisk og dermed varierende og motiverende for elevene.

4.3.3 Gav forventning og fokus

Elevene har møttes i gangen og forteller hverandre om gårsdagens aktiviteter etter skolen. Samtidig forsøker de ivrig å titte gjennom ruten. De er høylytte og jeg kjenner jeg blir ekstra spent på om jeg får satt den seriøse, trygge og spennende stemningen jeg ønsker gjennom anslaget. I det jeg slipper elevene inn i klasserommet blir de med ett stillere og flytter fokuset fra seg selv over til det rommet de trer inn i. Det kan nesten se ut til at de fleste elevene blir

oppslukte, som om rommet og bildene har en kraft til å fange dem. Alle elevene ser etter få sekunder ut til å være opphengt i hva det er de nå er en del av, og det legger seg en spenning, men også en ro i klasserommet. Anslaget fikk den stemningen og oppmerksomheten jeg ønsket. (Narrativ 7: Utdrag fra egen observasjonslogg).

Ved en grundig gjennomgang av elevintervjuene fant jeg at denne observasjonen samsvarte godt med elevenes egne tanker rundt den stemningen som oppsto i klasserommet under de estetiske anslagene:

> Jeg har kjent meg ganske sånn rolig, og litt sånn man vet liksom ikke hva som skal skje sånn at man liksom ja sånn man vet ikke helt, og det er spennende. (Utdrag fra elevintervju).
>
> Vi visste ikke at «Åh det skal vi gjøre i dag». Så vi gledet jo oss på en måte litt da vi kom. Det var litt overraskende. En slik stemning. (Utdrag fra elevintervju).
>
> Ja det var jo veldig rolig da, når vi gjorde det slik, alle var jo stille, liksom til vanlige timer så bruker jo ikke alle å være stille egentlig. (Utdrag fra elevintervju).
>
> Blir skikkelig spent på skal vi finne på nå liksom. (Utdrag fra elevintervju).

Den ene eleven påpeker en større ro og stillhet enn hva det bruker å være i «vanlige timer». Dette velger jeg å tolke som et tegn på større fokus og interesse i elevgruppen ved å benytte estetiske anslag, enn i en mer tradisjonell undervisning, eller som en elev beskrev det: «Det vanlige på tavlen». Flere av elevene benytter også begrepene overraskende og spennende når de beskriver anslagene, og her ønsker jeg å trekke en linje til mine observasjoner av nysgjerrige og engasjerte elever. Med andre ord ser jeg det slik at anslagene skapte forventning og spennening, som igjen la til rette for engasjerte elever. Denne forventningen og nysgjerrigheten som anslagene skapte, gjorde at jeg oppfattet elevene som påkoblet fra første sekund, klare for å bli med på det som ventet dem. Ut ifra videoobservasjonene gjort under anslagene, kan jeg se at det tar enormt lite tid fra læreren gir en beskjed til samtlige av elevene er i full gang med å ta del i det de blir oppfordret til. Dette samsvarer også svært godt med det observatøren har observert:

> Det satte en stemning og en seriøsitet som fulgte med elevene. Det ble nok lettere, mer interessant og givende for elevene å delta i aktivitetene i etterkant av anslaget når det ble satt en slik stemning i rommet. Elevene ble på en måte sugd inn i en annen verden. De ble distansert fra klasserommet og fikk tankene kun over på bildene og teksten. (Utdrag fra observatørlogg fra tredje anslag).
>
> Elevene trer inn i undervisningen allerede når de går inn klasseromsdøren. Ved at undervisningen har startet kommer elevene raskere til ro enn hva de vanligvis gjør. Jeg tenker at anslaget/anslagene vekker en nysgjerrighet hos elevene. De får en forventning om noe som skal skje. Denne stemningen følger med elevene når de videre deltar og arbeider med oppgaver. Det å sitte på gulvet på pledd og benytte en dempet belysning skaper også en mer rolig og trygg stemning. (Utdrag fra observatørlogg fra fjerde anslag).

Det at timen er i gang når elevene ankommer klasserommet synes jeg er et meget godt poeng. Med støtte i Selanders (2017) tanke om å i større grad sidestille lærer og elev, ble det ikke kun formidlet et budskap av læreren, men elevene selv ble i stor grad oppfordret til å selv ta del og

skape sin egen forståelse. Ut ifra elevenes utsagn, observatørs observasjonslogg, egen observasjonslogg, og i tråd med funn i SPACE ME (Østern & Strømme, 2014), forstår jeg det på den måten at en slik undersøkende læring kan styrke læringssituasjonen. Dette skjer gjennom å i større grad invitere elevene til å ta del i egen læringsprosess. Å møte elevene med estetiske anslag, hvor de ikke på forhånd visste hva som ventet dem, viste seg å både kunne skape fokus og ro, men også forventning, spenning og nysgjerrighet i elevgruppen.

4.3.4 Gav en meningsutvidende forståelse gjennom et emosjonelt engasjement

Det er ingen elever som ser ut til å falle utenfor i de estetiske anslagene. Elevene ser så påkoblet ut, og de aller fleste er svært fokuserte. Jeg ser det slik at anslagene legger til rette for en trygghet og en åpenhet i klassen som blir med oss videre i undervisningen. Det overrasker meg litt hvor stor forståelse av tematikken de estetiske anslagene har bidratt til å gi de ulike elevene, når jeg hører og ser hvordan elevene transformerer og remodaliserer de forskjellige inntrykk og opplevelser anslaget gav dem til egne uttrykk og meninger. Dette viser også at elevene virkelig har latt seg føre med i anslaget. (Narrativ 8: Utdrag fra egen observasjonslogg).

Under alle de fire anslagene ble det benyttet en estetisk tilnærming til læring hvor følelser, sanser, opplevelse og undring sto i fokus. Under gjennomføringen av prosjektet og ved å se på videoobservasjonene i ettertid er det tydelig at denne tilnærmingen skaper et engasjement og en motivasjon i elevgruppen. Som forsker ble jeg derfor interessert i å finne ut av hvorfor elevene syntes å like denne typen læring, og hvilke muligheter og kvaliteter elevene selv mener at denne tilnærmingen gav dem under prosjektet. Gjennom en grundig gjennomgang av intervjuene med de fire fokuselevene og alle elevenes logger, ble det *å føle* og det *å være i rolle* trukket frem av de fleste elevene. Noen eksempler:

> Når vi er i rolle så kanskje, det gjør noe med oss, at vi skjønner eller føler hvordan dem som faktisk er på flukt har det liksom. Det har jo gjort at jeg kanskje skjønner litt mer om hvordan de har det. Hvor vondt de faktisk har det liksom. (Utdrag fra elevintervju).
>
> Vi fikk virkelig vite og kjenne hvordan det kan føles å forlate sitt hjem, familie og venner. (Utdrag fra en elevs logg).
>
> Jeg har lært mye av å være i rolle ved at vi var på en måte dem personene også. (Utdrag fra elevintervju).
>
> I rollespillet var det både litt skummelt, rart og ekkelt, mest da vi gikk inn i en gammel og mørk kjeller og man ble veldig redde for i hvert rom ble det mørkere og mørkere og det å tenke på at noen flyktninger har det slik hver dag er veldig ekkelt. (Utdrag fra en elevs logg).

Ut ifra dette tolker jeg det slik at elevene gjennom å få agere i rolle fikk en større følsomhet for tematikken og situasjonen, og at dette igjen la til rette for en ny innsikt og en meningsutvidende forståelse for «den andre». Jeg vil her trekke en linje til Deweys (2008) tanker rundt en erfaring, hvor han påpeker at det nettopp er det emosjonelle som holder en erfaring sammen, og som gjør den komplett. Ved at elevene selv fikk erfare noen iscenesatte

opplevelser av flukt ble de invitert til å kjenne på noen av de følelsene en flyktning kan bære med seg på flukt. Ut ifra elevenes uttalelser ser jeg det slik at de mener dette la til rette for en meningsfull og større forståelse av tematikken. De kunne kjenne på kroppen hvor virkelig, seriøs, og viktig denne tematikken faktisk er. Jeg tolker det dit at elevene ble mer bevisst sin egen verden, sitt eget liv og sine egne tanker ved å kjenne på en flyktnings følelser og virkelighet. Jeg tror elevene ble mer klar over tilfeldighetene i verden, de våknet og så sin tidligere likegyldighet. Loggene kan tolkes dit at elevene beskriver en estetisk erfaring. For gjennom å føle er de ikke likegyldige, men de lar seg berøre, de erfarer (Dewey, 2008). Jørgensen (2006, s. 61) hevder at nettopp dette er undervisningens viktigste oppgave: «For å kunne virke inn på handlinger må kunnskapen kroppsligøres. Først da får vi en reel forståelse for sammenhenger som gjør oss til *kyndige* mennesker, og dette er utdanningsinstitusjonenes viktigste oppgave». Gjennom å agere i rolle eller kun ved å reflektere i rommet mellom rollen og seg selv, kan følelser på lik linje med tanker drive elevene til å skape sin egen mening i tematikken, en meningsutvidelse i rommet mellom virkelighet og fiksjon (Østern, 2014).

«Å tenke i utprøvende handling er karakteristisk for læring i kunstformer. Å øke bevisstheten om hvor sentrale kroppslige erfaringer er for læring, kan bidra til å kvalifisere læring i skolen» (Østern, 2010, s. 192). Dette er noe observatøren skriver om i sin logg og som samsvarer godt med elevenes forståelse av det å delta og føle for å oppnå innsikt:

> Det å bruke rollespill var veldig interessant – også fordi de som kanskje er litt usikker på situasjonen og seg selv tørr litt mer når de er i rolle, at det betyr litt for dem å kunne tre ut av seg selv å få ting i perspektiv på en måte. Elevene kan på en måte også bli mer trygge på hverandre i en slik setting. Jeg tror rollespillet spilte en rolle for elevene, at det gav de engasjement, men også at det gav de noen nye knagger. Når man er usikker kan det være greit å være i rolle, fordi man tørr å dumme seg ut litt mer også – det er ikke så skummelt å ta del i noe. (Utdrag fra observatørlogg).

Ved å få muligheten til å tre ut av seg selv og identifisere seg med en rolle, kunne elevene tenke, bearbeide og forstå gjennom seg selv og gjennom rollen. Observatøren mente altså at rollespillet så ut til å gjøre elevene mer trygge på hverandre, gav engasjement og en ny innsikt samt nye knagger. Dette skriver Allern (2015b) om. Han mener at fiksjonen utvider læringsrommet fordi deltakerne må forholde seg til flere verdener og dermed ulike kommunikative nivå på samme tid, hvor det å identifisere seg med en rolle og rollens situasjon, åpner fiksjoner for en moralsk erfaring, der handling får betydning ut over seg selv (Allern, 2015b, s. 168-169). Lindstøl (2014, s. 116) påpeker også at fiksjonen både kan beskytte og utfordre elevenes egne minner og erfaringer, og det at det ikke «er sant» mener hun gir muligheter til eksperimentering og desentrering. Selv om elevene ikke var i rolle

under alle de fire anslagene, så oppfordret alle anslagene på hvert sitt vis elevene til å føle og reflektere i rommet mellom fiksjon og virkelig, samt mellom rollen og seg selv.

En elev skriver i sin logg at det helt klart er veldig lærerikt, motiverende og mer spennende å lære i rolle, men påpeker også at «…men vi kan nok ikke kjenne de faktiske følelsene som en flyktning har, som sikker må være mye verre». På denne måten kan handlingen ha fått en betydning utenfor seg selv, fordi eleven i rommet mellom fiksjon og virkelighet har klart å skape sin egen refleksjon og tolkning rundt tematikken. Eleven har identifisert seg med en rolle og satt seg inn i rollefigurens situasjon og følelser. Eleven viser her en forståelse for «den andre», ikke bare rollen sin, men de som virkelig er på flukt. Verdien av å lære i rolle belyses også av to fokuselever når jeg under intervjuene spør om de tror anslagene hadde noe å si for arbeidet med prosjektet:

> JA! For hadde vi ikke startet på den måten så hadde vi ikke, på en måte vært samme person resten av timen. Å da kanskje ikke fått tenkt så mye over det at å få være flyktning, for det er å være flyktning er jo annerledes. Men sånn som vi har hatt oppstartene nå da så tenker vi kanskje litt mer over det. Hadde vi ikke hatt oppstartene så hadde vi liksom ikke vist helt hvordan flyktninger er og føler liksom, da skulle vi ha spilt en flyktning å tenkt «Ja hva gjør dem tro». Vi fikk liksom innblikk. (Utdrag fra elevintervju).

> Det er litt sånn, det tok liksom tak, og vi fikk følt på hvordan det var og fikk forestilt oss hvordan det er å være en flyktning. Det var jo, altså vi som har det bra vi tenker liksom ikke så mye over hvor bra vi har det, og at andre folk ikke har det bra. (Utdrag fra elevintervju).

Ut ifra dette tolker jeg det slik at elevene mener at anslagene la til rette for en innsikt og forståelse i en flyktnings følelser og væremåte som gjorde det lettere å delta i de påfølgende læringsprosessene. For eksempel når de skulle agere i rolle. Gjennom anslagene kunne de identifisere seg med flyktninge-rollen og forstå seg selv og rollen bedre. Det å gå inn i en rolle gjør at elevene blir gitt en mulighet til å kjenne på følelser som mennesker på flukt kan ha. Siden anslagene gav elevene tid til å undre, føle, sanse og oppleve før vi gikk videre, kunne hver elev trekke med seg dette inn i de andre aktivitetene og dialogene som fant sted både i rollespill og andre læringssituasjoner i etterkant. Disse følelsene kommer ikke frem hvis man for eksempel hadde benyttet en mer tradisjonell tavleundervisning eller etter å ha lest fakta fra ei bok. Det må skapes tid til det rommet mellom virkelighet og fiksjon, mellom det kjente og ukjente. Det er dette Biesta (2012) kaller «the third space» hvor elevenes egne undringer og nølinger kan være et mål i seg selv. Det å være på flukt, gå inn i et ukjent og mørkt rom, det å ikke selv kunne bestemme hvilken vei man skal gå, eller det å få presentert bilder av barn på sin egen alder på flukt, samtidig som det spilles trist musikk, det gjør noe med elevene. Dette uttrykker også observatøren i sin logg:

> Jeg mener at majoriteten av elevene sitter igjen med mye mer forståelse og kunnskap for emnet ved å bruke anslag enn om man hadde kjørt et opplegg uten anslag. De elevene som ofte ikke er påkoblet i vanlige skoletimer opplevdes som mer påkoblet nå. Det kan være at det var nytt og spennende, men det kan også være fordi man satte elevene inn i sinnsstemninger hvor de selv måtte sanse og føle mer. Alle har med det forutsetninger for å forstå anslagene, ikke alle har forutsetninger til å forstå når man kjører tradisjonell klasseromsundervisning. (Utdrag fra observatørlogg).

Her støtter jeg meg til Olsen (2017, s. 116) som hevder at: «Ingen kan fortælle dig, hvad du oplever, det kan kun du selv». Det at undervisningen starter med at elevene får oppleve noe i motsetning til å bli fortalt det, at elevene fikk være deltakere og ikke bare mottagere, mener jeg og observatør hadde en betydning for elevene. Dette er i tråd med Hohr (2013) som mener at skolepedagogikken bør arbeide mot at elevene får delta i estetiske aktiviteter som tilbyr elevene å oppleve, fordi vi i opplevelsen kan bli mer bevisst både oss selv, «den andre» og verden rundt oss. På bakgrunn av mine egne og observatørs observasjoner, ser jeg det derfor slik at anslagene hadde en betydning for elevene ved at det ble lagt til rette for opplevelser allerede fra starten av. Alle de ulike elevene hadde med det forutsetninger for å forstå og videre delta. Dette skapte både trygghet, forståelse, innsikt og fokus blant elevene.

5. Sammenfattende drøfting

Dette er en kompleks studie, med mange ulike deler som til sammen utgjør studiens kunnskapsmessige bidrag. I dette kapittelet vil jeg derfor sammenfatte studiens funn og drøfte resultatene i lys av den overordnede problemstillingen og valgt teoretisk perspektiv. Jeg har med en hermeneutisk tilnærming gått mellom del-helhet-del-helhet for å tolke og danne en så god og innholdsrik besvarelse som mulig. Til syvende og sist er det besvarelsen av de tre forskningsspørsmålene som har ledet frem til en forståelse og en innsikt i denne studien, og jeg vil derfor med et overordnet blikk forsøke å sette de mest sentrale resultatene fra disse tre sammen til en helhet gjennom en sammenfattende drøfting, også kalt metadrøfting. Med det vil jeg besvare oppgavens problemstilling: Hvilken betydning har estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design for elevene som deltar i storylineprosjektet *Åpne dører mot verden*? Jeg vil til slutt gi noen avsluttende kommentarer hvor jeg drøfter betydningen av min a/r/tografiske tilnærming, setter et kritisk blikk på både prosjektet og studien, nevner kunnskapsbidrag og sier noe om veien videre.

Samlet sett støtter jeg meg i denne sammenfattende drøftingen til den dramaturgiske analysemodellens siste store lyskjegle kalt: *Tolkning*. Med bakgrunn i bevarelsene av de tre forskningsspørsmålene vil jeg her sammenfatte studiens funn og peke på muligheter og utfordringer i dagens undervisning og læring.

5.1 Sammenhengen mellom design for læring og design i læring

Med utgangspunkt i min egen forforståelse av at læring og undervisning er komplekse og sammensatte prosesser, har jeg gjennom denne masteroppgaven vist til hvordan og hvorfor estetiske anslag i undervisning kan ha en betydning for elever i skolen. Dette har jeg gjort gjennom å belyse fenomenet fra ulike vinkler hvor jeg har benyttet seks ulike datainnsamlingsmetoder. Dette har vært interessant, men også svært tidskrevende, og resultert i en sammensatt og kompleks studie. For å ikke kutte ned på det kunnskapsbidraget jeg etter gjennomføringen av prosjektet *Åpne dører mot verden* følte at studien kunne gi, valgte jeg å gjøre en multimodal analyse. I denne analysen støtter jeg meg til Østerns (2014) dramaturgiske analysemodell. Gjennom å benytte denne modellen har jeg hatt et dramaturgisk blikk på hele prosessen med de estetiske anslagene, og modellen og all den teorien som er tilknyttet den har gitt meg muligheten til å beholde og verdsette kompleksiteten i studien. Modellen har skapt en rød tråd i analysedelen. Her har jeg kunnet gå i dybden av både lærer-forsker-kunstners ideer, og valg av didaktisk design av de estetiske anslagene (besvarelsen av første forskningsspørsmål). Jeg har også tatt et dypdykk inn i undervisningsdesignet slik det

artet seg i praksis (besvarelsen av andre forskningsspørsmål), og hvilken betydning både elevene, jeg selv og observatør gav de estetiske anslagene (besvarelsen av tredje forskningsspørsmål). Den dramaturgiske modellen har med det skapt et rom hvor jeg har hatt muligheten til å gå i dybden av både undervisningens form og innhold. På den måten har jeg kunnet gå hånd i hånd med Selander og Kress (2010) designteoretiske- og multimodale perspektiv, som synliggjør tanken om design *for* læring og design *i* læring.

Selander og Kress (2010) sitt design-begrep som setter fokus på undervisningens form-side har vært gjennomgående både i planleggingen og gjennomføringen av prosjektet *Åpne dører mot verden.* Resultatene fra denne studiens analyse viser at godt planlagte sanselige didaktiske design i undervisningens anslag har en betydning for blant annet elevenes forståelse, engasjement, interesse og motivasjon. Studien viser også at de estetiske anslagene læreren iscenesatte hadde en betydning for elevene ved at de satte spor i den videre undervisningen. Dette gjorde de blant annet ved å inspirere elevene i deres transformasjon til egne uttrykk, og ved at de påvirket seriøsiteten og fokuset som vokste frem i undervisningen. Med andre ord vil jeg si at studien viser at lærerens design av undervisningens anslag (design for læring) hadde betydning for de mulighetene og motivasjonen elevene fikk for å ta del i undervisningen, og med det designe sin egen læring (design i læring).

Som vist i analysen ble det i første-, tredje- og fjerde anslag i stor grad skapt plass til elevenes egne tanker, følelser og undring, noe som igjen ikke fikk like stor plass i det andre anslaget. Dette hadde en stor effekt på elevene både i selve anslaget og i prosessene etter anslaget. Både analysen av anslagene hver for seg og sammenligningen mellom andre anslag og de tre andre anslagene, viser hvor stor betydning en godt planlagt, multimodal, estetisk og dramaturgisk undervisningsoppstart kan ha for elevene som deltar i undervisningen. Jeg vil videre si at anslagets form og innhold gjensidig påvirket hverandre, og at denne studien viser at lærerens design *for* læring i undervisningens oppstart kan gi tydelige spor *i* elevenes videre design av ulike læringssituasjoner de tar del i. Som tidligere nevnt er dette noe Østern og Strømme (2014) også skriver om. Det å arbeide med design og redesign av undervisningsform, mener de påvirker både elevenes opplevelser og motivasjon, i tillegg til elevenes forståelse av innholdet, altså selve læringen (Østern & Strømme, 2014). Dette ser jeg som et aspekt ved estetiske anslag som har stor overføringsverdi til skolens undervisning. Anslagene kan åpne opp for flere muligheter og en utvikling av både lærerens praksis og elevens læring. Dette skjer uavhengig av hvilket fag og hvilke kompetansemål som står i fokus.

5.2 Subjektiv og objektiv meningsskaping

Med bakgrunn i Vygotskij og den sosiokulturelle læringsteorien har jeg designet de estetiske anslagene i en sterk tro på at elevenes læring og utvikling med fordel kan skje gjennom deltagelse, dialog, erfaring og samspill. Jeg har videre forsøkt å være den «kompetente andre» ut ifra Vygotskijs tanker om den proksimale utviklingssone, og støttet meg til Selanders (2017) designteori når jeg aktivt har forsøkt å la elevene selv være de som i stor grad driver undervisningen fremover gjennom egen deltagelse. På den måten ble ikke elevene kun mottagere av et budskap, slik som de ofte blir i den mer «tradisjonelle undervisningen». Samtidig har jeg i analysen av de fire anslagene funnet at anslagets måte å skape tid og rom for elevenes egne følelser, tanker og refleksjoner hadde alt å si for hvilke forutsetninger elevene hadde for å delta og videre handle og erfare i undervisningen. Om anslaget ikke gav elevene mulighet til å selv danne seg en mening om tematikken før de ble revet med i ulike aktiviteter, hit og dit, og det aldri ble tid og ro for egen undring og forståelse, oppsto heller et lite kaos og en mer overfladisk deltagelse. Dette viser jeg i analysen av andre anslag. Med andre ord trengtes det en forbindelse mellom elevens egen forståelse og de aktivitetene som eleven deltok i. Analysen viser at anslagene som i stor grad skapte plass for elevens følelser, sansing og undring, la til rette for et større faglig fokus og en større forståelse av tematikken «flukt, flerkulturalitet og identitet».

Dette er som tidligere nevnt også i tråd med Boltons (1979) forståelse av at subjektiv og objektiv meningsskaping bør sammenfalle for å oppnå et best mulig læringsresultat. Det var i de tre anslagene som i stor grad baserte seg på de syv aspektene ved sanselig didaktisk design, den objektive og subjektive meningsskapingen i størst grad sammenfalt. Det var også her elevenes og dramaturgens forståelseshorisont i størst grad overlappet hverandre. Dette var i denne studien avgjørende for elevenes engasjement for å delta faglig og seriøst i læringssituasjonene. Oppsummert opplevde jeg at undervisningen fungerte mest læringsfremmende for elevene når alle disse tre stegene ble involvert: Inntrykk → Uttrykk → Refleksjon. Denne studien viser at estetiske anslag som gjør størst inntrykk på eleven, er de anslagene som engasjerer elevene til å ta del og skape sine egne uttrykk. Det er disse som setter et størst mulig faglig, seriøst og reflektert fokus i elevgruppen.

Med andre ord handler det ikke bare om at eleven deltar ved å fysisk være tilstede og skape noe, men om å ta del med både tanker, sanser og følelser, og videre reflektere over det man har tatt del i eller skapt. Dette er i tråd med Deweys (2008) tanker om en estetisk erfaring som en vurderende, sansende og nytende handling, som er det motsatte av å bare utføre en

handling av gammel vane. Han mener det er koblingen mellom det praktiske, intellektuelle og emosjonelle som utgjør en estetisk erfaring. De tre estetiske anslagene som i stor grad baserte seg på aspektene ved sanselig didaktisk design åpnet opp for nettopp dette. Her ble det åpnet for at elevene kunne skape sin egen subjektive mening gjennom sanser, følelser og undring før elevene ble oppfordret til å skape uttrykk og mening i et samarbeid med andre medelever og videre reflektere over det. I analysen viser jeg til at både elevene, observatøren og jeg selv mener dette hadde en stor betydning for elevenes forståelse og motivasjon for å delta i læringssituasjonene.

5.3 Estetisk læring og dramaturgisk tenkning

I skolen er tid en knapp ressurs, og det er derfor viktig å undervise på en motiverende og interessant måte, slik at elevene vil ta del i egen læring og husker det de har lært lengre enn til neste prøve. Om ønsket effekt er dybdelæring som setter spor og som huskes, har jeg i likhet med Allern (2015a) sett at mye av tavleundervisningen er ineffektiv. Den estetiske tilnærmingen til læring gir derimot et positivt svar til dette ønsket. Den fremmer en søkende og åpen holdning, den omfavner det uferdige, den verdsetter personlig tenkning, og den kan gi opplevelser hvor elevens egne undring, følelser og sanser er et mål i seg selv (Østern & Strømme, 2014). Dette er en undervurdert mulighet for læring, hvor lærerens oppgave som igangsetter, veileder og dramaturg blir å engasjere elevene til sanselig læring. Læreren kan «stemme» elevene med undring og «stemthet», noe som er en motivasjon og drivkraft i seg selv (Østern & Strømme, 2014, s. 207). Som elevene selv påpeker under både intervjuer og i sine logger, fikk anslagene en betydning for deres engasjement og meningsskaping ved at de i større grad fikk muligheter til å selv delta aktivt, tenke mer selvstendig, og oppleve gjennom sanser og følelser.

I dagens læreplan *Kunnskapsløftet* er metodefriheten løftet fram, noe som gir den enkelte skole og lærer større frihet til mer lokal tilpasning i undervisningen. Med bakgrunn i denne studiens funn foreslår jeg derfor at lærere «lar timen starte», lar undervisningsdesignet møte elevene i det de går inn klasseromsdøren. Vekk elevenes interesse, engasjement og motivasjon gjennom sansebaserte- og multimodale anslag som inkluderer og oppfordrer elevene til å ta del, til å undre og utforske fra første sekund. Kanskje gir det flere muligheter for eleven til å koble seg på fra start, og til å forstå læring og kunnskap som det å delta og oppleve for å forstå komplekse helheter, heller enn det å strebe etter de riktige svarene. Denne avgrensede studien viser i alle fall at det gjennom estetiske anslag ble skapt en stemning og en innsikt i tematikken som førte til både forståelse, lærelyst, fokus og nysgjerrighet. Dette vil

kunne være et bidrag for å nå flere av de målene jeg tidligere har vist til fra den nye overordnede delen i *Kunnskapsløftet*. Her blir stort fokus rettet mot blant annet dybdelæring og elevdeltagelse:

> I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

Gjennom en bevisst dramaturgisk tenkning hvor de dramaturgiske inngangene tid, rom, kropp og tekst (og lek) var bærende elementer i undervisningens estetiske anslag, ble det skapt mellomrom hvor transformasjon gjennom en fordobling kunne skje (Østern, 2014, s. 171). Ved at elevene fikk undre seg over noe som faktisk eksisterer i virkeligheten gjennom både å identifisere seg som seg selv og i en rolle, og hvor både noe kjent og ukjent ble presentert for dem, viser analysen at både elevene selv, observatør og jeg mener dette åpnet opp for en ny innsikt og forståelse for tematikken. Som jeg har vist til i oppgavens teoretiske del, påpeker både Østern et al. (2013), Gladsø et al. (2005), Østern (2014) og Biesta (2012) verdien av å skape plass for dette rommet mellom det kjente og det ukjente i læringssituasjoner. Biesta (2012) skriver at det handler om at eleven selv får mulighet til å tre inn i «the third space», hvor en selv skaper sin mening og hvor lærer ikke bare lar fakta overføres instrumentelt. Med denne studien har jeg vist at estetiske anslag kan åpne opp for en slik læring, hvor undring og nøling får plass, og hvor elevene selv må skape sin egne mening i læringssituasjonen. Dette kan de gjøre gjennom å tre inn i rommet mellom virkelighet og fiksjon, mellom det kjente og et ukjente. Ved å være en lærer som aktivt går i dialog med de dramaturgiske inngangene tid, rom, kropp, tekst (og lek) for å designe estetiske anslag, kan man åpne opp for en meningsutvidelse og en ny forståelse. Jeg foreslår at vi må dra nytte av de mulighetene som ligger i «the third space», og at estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design er et steg i riktig retning.

Gjennom å bli oppfordret til å gjøre sine egne erfaringer i et rom mellom kjent og ukjent, mellom virkelighet og fiksjon ble elevene ledet til ny innsikt i tematikken «flukt, flerkulturalitet og identitet». En forståelse som kunne åpne opp for nye perspektiver på virkeligheten. Med denne studien viser jeg at estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design viste veg til meningsfylte læringsprosesser for elevene. Med bakgrunn i *Åpne dører mot verden* ser jeg det i likhet med Ludvigsenutvalgets rapport *Fremtidens skole* slik at

kunstneriske og estetiske uttrykksformer kan bidra til å skape rom for elevenes refleksjoner over egen identitet og det samfunnet vi lever i (NOU 2015:8, s. 25). Ved at lærer gjennom de estetiske anslagene skapte opplevelser og inntrykk elevene kunne erfare og reflektere over, ble elevenes muligheter til å selv skape meningsfulle uttrykk utvidet. Dette skjedde fordi anslagene gav både inspirasjon og meningsutvidelse. Det at alle elevene under prosjektet fikk ta del gjennom undring, dialog, fantasi, forforståelse og følelser som deltakere og ikke bare mottagere gjorde at de kunne designe sin egen læring som gav nye individuelle innsikter. Dette utfordret læreren til å improvisere og spille på elevens innspill og opptre som en støtte mer enn en forteller av et fagstoff. Jeg mener derfor at de estetiske anslagene åpnet opp for en positiv og utvidet læringsform, både for elevene og læreren.

5.4 Storylinemetoden og estetiske anslag

Den amerikanske pedagogiske filosofen Dewey formulerte og presenterte for hundre år siden sine pedagogiske visjoner, hvor eleven skulle erfare og utforske. Dette er i vår tid videreført til storylinemetodikken (Østern et al., 2013). Det har derfor vært en takknemlig situasjon å benytte storylinemetoden som kontekst for prosjektet, fordi metoden var ny for elevene som deltok i prosjektet, og den i seg selv var motiverende og ble oppfattet som spennende. Jeg vil samtidig påpeke at studiens resultater viser at de estetiske anslagene i seg selv hadde en betydning for elevene, både for hvordan elevene videre skapte mening, deltok og handlet i de ulike storylineaktivitetene.

Storylinemetoden har fungert som en forlengelse av anslagenes design og hensikt, og på den måten ble anslagene satt inn i en naturlig kontekst med mange muligheter for elevene å skape mening i. Jeg forstår det slik at de estetiske anslagene i seg selv hadde en betydning for elevene, og at storylinemetoden la til rette for tverrfaglige, elevaktive og sosiale læringssituasjoner også etter anslagene. Dette åpnet videre opp for mange muligheter til å tolke anslagenes betydning for elevene også etter anslaget i seg selv. Studiens resultater viser blant annet at de estetiske anslagene satte spor i den videre undervisningen ved å gi en nødvendig innsikt og forståelse for tematikken før aktivitetene, og motiverte, engasjerte og inspirerte elevene til å bli med videre og skape sin egen mening i de læringssituasjonene de tok del i. I likhet med Allern (2015a, s. 45) ser jeg ut ifra denne studiens funn det slik at undervisningens struktur både må tilby elevene informasjon og medvirkning, men også fasinasjon og identifikasjon. Dette har jeg gjennom denne studien sett at estetiske anslagene kan legge til rette for, gjennom å basere seg på sanselig didaktisk design som verdsetter en

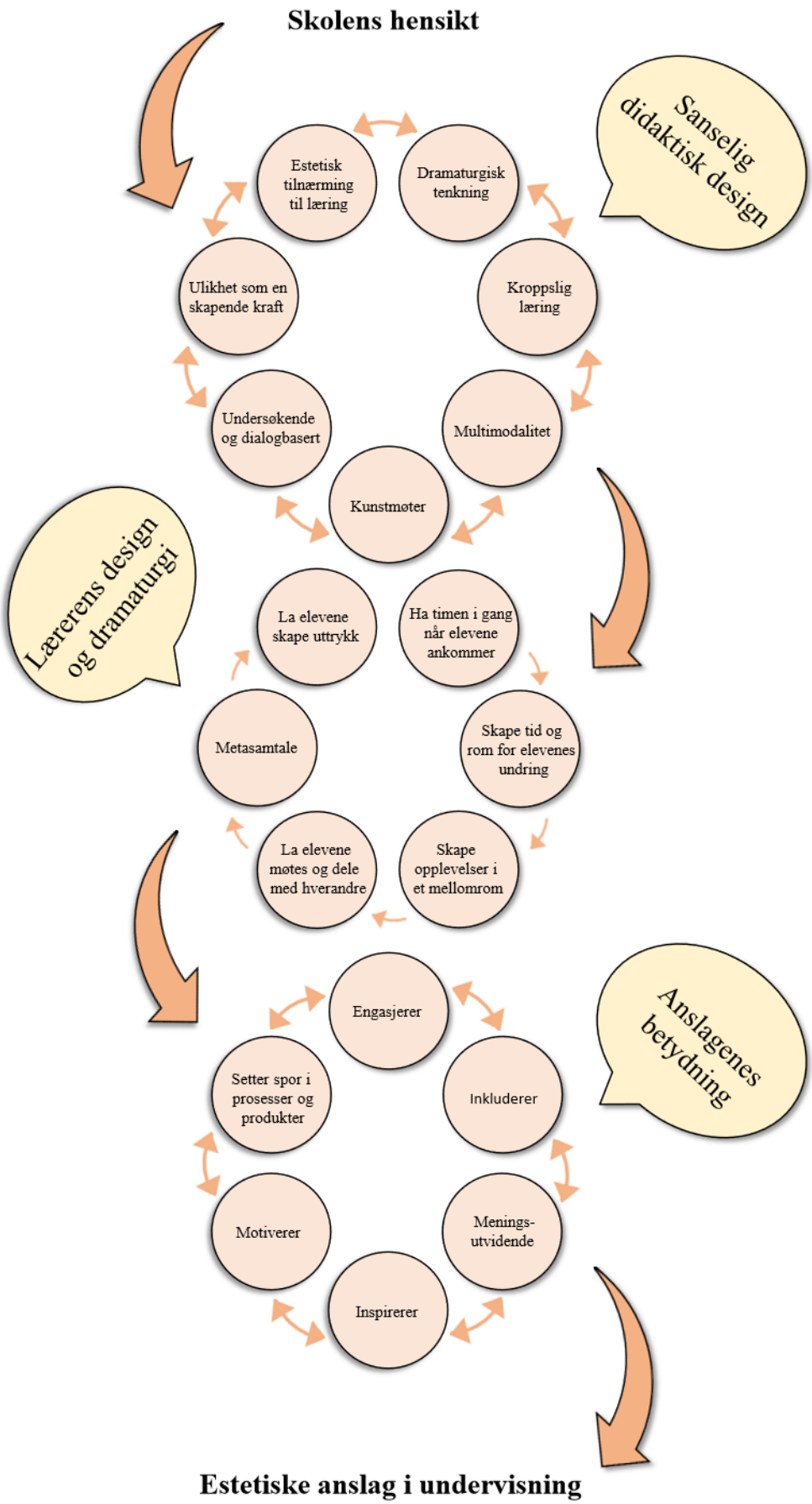
dramaturgisk tenkning og en estetisk tilnærming i skolens undervisning. Ved å benytte storylinemetoden videreførte jeg dette også gjennom hele undervisningsprosjektets gang.

5.5 Konklusjon: Betydningen av estetiske anslag i undervisning

I figur 20 viser jeg hvilken betydning de tre estetiske anslagene som i stor grad baserte seg på sanselig didaktisk design ut ifra det skapte og analysert datamaterialet kan sies å ha hatt for elevene som deltok i prosjektet *Åpne dører mot verden*. I utarbeidelsen av figuren har jeg latt meg bli inspirert av den hermeneutiske spiral, hvor man går mellom del-helhet-del-helhet for å danne seg en forståelse (Kjørup, 2008). Med figuren ønsker jeg å synliggjøre at jeg i denne prosessen har gått mellom empiri og teori, mellom del og helhet, for å danne min forståelse av fenomenet jeg gjennom denne studien har undersøkt.

Øverst i figur 20 står det «Skolens hensikt». Med dette ønsker jeg å synliggjøre at man som lærer, forsker og kunstner først og fremst alltid må utgå fra gjeldene læreplanverk og skolens retningslinjer for å designe undervisningsopplegg i skolen. Videre inneholder den øverste sirkelen alle de syv aspektene ved sanselig didaktisk design, som jeg har utgått fra i mitt design av de fire estetiske anslagene i *Åpne dører mot verden*. I sirkelen under viser jeg seks punkter jeg foreslår at designeren og dramaturgen av læringssituasjoner hvor estetiske anslag inngår, med fordel kan benytte for å igangsette elevenes design i læring. Til slutt vil de da forhåpentligvis få resultater som ligner de jeg viser til i den nederste sirkelen. I den nederste sirkelen viser jeg altså til seks sentrale funn hentet fra denne studiens resultater over hvilken betydning de estetiske anslagene hadde for elevene som deltok. Med denne modellen oppsummerer jeg derfor mitt svar på masteroppgavens problemstilling: Hvilken betydning har estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design for elevene som deltar i storylineprosjektet *Åpne dører mot verden*?

Som denne sammenfattende drøftingen og figur 20 viser, er det ikke ett svar på masteroppgavens problemstilling, men flere. Dette samsvarer godt med oppgavens komplekse og sammensatte analyse som viser til at de estetiske anslagene hadde flere betydninger for elevene som deltok i prosjektet. Dette henger også tett sammen med den forståelse av læring jeg har vektlagt i denne oppgaven, hvor jeg ser på læring som bevegelige, multimodale og flertydige prosesser. Modellen er derfor ikke ment som en oppskrift som vil kunne gi et klart utfall, men som en inspirasjon og som et forslag til veiledende aspekter en lærer kan benytte i sitt design for læring i undervisningsoppstarter.



Figur 20. Betydningen av estetiske anslag i undervisning (Solum, 2018).

5.6 Lærer, forsker og kunstner

Angelo (2014) sammenligner kunstpedagogen med en kameleon, som skifter farger etter som hva den skal og hvem den møter. «Tenk når mange kameleoner møtes, for et fargespill det kan være» (Angelo, 2014, s. 11). Jeg vil trekke en tråd fra dette og over til min a/r/tografiske tilnærming. For som lærer har jeg noen farger, noen kvaliteter. Som kunstner har jeg andre farger, andre kvaliteter, og som forsker har jeg også flere farger, flere kvaliteter. Alle disse tre utgjør meg, min kunstpedagogiske identitet. Det er disse som sammen har gitt denne masteroppgaven bevegelse og mening. Alle erfaringene som er gjort av både læreren, forskeren og kunstneren under *Åpne dører mot verden*, er med på å danne og samle den unike kunnskapskonstruksjonen oppgaven representerer. Som masteroppgavens forord viser til, har reisen med denne masteroppgaven både utviklet og beriket min kunstfagdidaktiske profesjonsidentitet. Min refleksive holdning og performative tilnærming har åpnet for et samspill mellom disse tre. Mellom læreren, forskeren og kunstneren. Det har blitt et fargespill i meg selv, noe som har åpnet opp mange flere muligheter og større innsikt enn om bare den ene fikk spille førstefiolin under hele denne masterprosessen.

Med en fot innen pedagogikken og en fot innen det kunstfagdidaktiske forskningsfeltet, har denne oppgaven gitt meg muligheten til å generere kunnskap til begge felt. Dette har foregått gjennom utviklingsforskning hvor jeg har satt lys på hvilken betydning estetiske anslags kan ha for elever i skolen. Gjennom å benytte utviklingsforskning ble det mulig å prøve ut de estetiske anslagene som en intervensjon i elevens skolehverdag, og studien kan med det gi innspill til utvikling av undervisningspraksis i norsk skole. Arbeid med estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design i denne studien har dermed ikke bare rettet seg mot elevene, men også mot endring av en pedagogisk praksis og kunnskapsforståelse.

5.7 Kritisk perspektiv og etiske overveielser, troverdighet

Masteroppgaven er farget av den teorien jeg har lest, av mine erfaringer, av det jeg har lagt merke til i datamaterialet, og av det jeg synes er viktig å belyse. Gjennom hele forskningsprosessen er det jeg som forsker, med min forståelsesbakgrunn som har vært det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010, s. 25). Spesielt med tanke på at jeg har hatt en hermeneutisk (tolkende) tilnærming, er det derfor viktig å få frem at analysen og drøftingen i denne masteroppgaven er sterkt knyttet til meg som forsker, på godt og vondt. Dette har forutsatt at jeg både har vist til min ontologiske- og epistemologiske posisjonering, noe som har gjort meg sårbar. Denne åpenheten og sårbarheten ser jeg likevel som en forutsetning for å kunne arbeide kunstnerisk og kunstfagdidaktisk.

I min egen nærhet og plassering i *Åpne dører mot verden* finnes en risiko for at jeg kommer for nære. Samtidig er det nettopp denne nærheten til forskningsfeltet som har gitt meg muligheten til å få det innsynet og den forståelsen jeg har skapt under prosjektet. Et slikt innsyn hadde jeg gått glipp av om jeg hadde vært utenfor, som for eksempel ved kun å være en observatør. Det handler her om å ta noen valg, og mitt valg om å komme så nær feltet som mulig ved å selv være en aktiv deltager, har forutsatt en bevissthet rundt etiske betraktninger. Fra et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign ifølge Kvale og Brinkmann (2015) produsere kunnskap som er til fordel for menneskene, og som minimaliserer skadelige konsekvenser. Som lærer har man en makt over elevene, og jeg var derfor under hele prosjektet opptatt av at det var frivillig for elevene å delta, og at det ikke ville få konsekvenser for elevene om de ikke ønsket å bli med på prosjektet, eller deler av prosjektet. Elevene ble ofte oppfordret til å utforske, undre og sanse, og det var da viktig for meg å hele tiden beskytte elevene. Jeg benyttet derfor i tillegg til forskerblikket hele tiden lærerblikket, et empatisk blikk for å se an situasjoner. Jeg hadde også en tett dialog med observatør (elevenes kontaktlærer) gjennom hele prosessen med prosjektet, for å beskytte elevene. Blant annet forsikret jeg meg om at ingen av elevene ville «ta skade» av å delta i de ulike flukt-aktivitetene. Jeg hadde i tillegg et stort fokus på å legge til rette for metasamtaler sammen med elevene, slik at det de tok del i ikke bare ble «hengende i løse luften».

Jeg har i *Åpne dører mot verden* vektlagt det utforskende og undersøkende, med andre ord: pågående prosesser. Samtidig har jeg gjennom den multimodale analysen hvor jeg støttet meg til den dramaturgiske analysemodellen, fryst disse prosessene og tolket utvalgte deler av dem. Med andre ord har jeg stoppet opp for å se på detaljer, og kanskje gått glipp av andre deler som jeg har valgt bort. På den ene siden har jeg da mistet helheten av prosjektet, slik de fire dobbelttimene med undervisning forelå i planleggingsdokumentet. Det kunne også vært veldig interessant å sett på denne helheten, eller helt andre deler av prosjektet. På den andre siden har jeg gjennom den hermeneutiske tilnærmingen bundet sammen disse mange fryste og detaljerte delene jeg har valgt å analysere til en ny helhet igjen, og dermed fått svar på en avgrenset problemstilling.

Det var kun ti elever som deltok i dette prosjektet. Det kunne vært nyttig å gjennomføre prosjektet i en større elevgruppe, hvor man kunne ha representert et større mangfold av elever. I tillegg intervjuet jeg kun fire av elevene som deltok i prosjektet. Selv om alle ti elevene skrev logg etter hver dobbelttime, hadde det kunne vært interessant å høre hva de seks elevene som ikke ble intervjuet hadde fortalt under et intervju. Til tross for at jeg

kjente at jeg hadde nok datamaterialet da jeg avsluttet prosjektet, kunne flere intervjuer ha bidratt til ytterligere nyanseringer, og i enda større grad representert hele klassen.

5.8 Veien videre

I denne studien har jeg satt estetiske anslag inn i en undervisningskontekst for å bidra til en økt forståelse og innsikt i hvilken betydning det estetiske, multimodale og dramaturgiske kan ha for elevers utvikling og læring, også for å nå mål i andre fag enn kunstfagene selv. Oppgaven viser et alternativ til det store fokuset på rett/galt svar ved å fremme et syn på en mer prosessuell og undersøkende læring. Dette ved å fremme engasjerende og inspirerende undervisningsoppstarter, hvor det ble gitt rikelig med plass og muligheter for elevens egne design i læring. Her ser jeg, observatør og elevene på de estetiske anslagene som et positivt bidrag til undervisningssituasjonene under prosjektet. I tråd med opplæringens mål viser denne studien at estetiske anslag kan være med på å utvide elevenes evne til erkjennelse og opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Resultatene fra prosjektet *Åpne dører mot verden* og drøftingen av disse, kan både supplere og utfordre det målbare og resultatorienterte kunnskapssynet dagens skole fremmer. Ved å vise til en forståelse av læring som i stor grad kan inkludere alle elevene og «hele» mennesket, kan de refleksjoner og erfaringer jeg har synliggjort i denne oppgaven være utgangspunkt for nye drøftinger rundt undervisning og læring. Med andre ord tar denne masteroppgaven en kritisk posisjon til skolens nåværende læreplan slik den vektlegger og prioriterer. Oppgaven kan med det sees som et kritisk alternativ og som et bidrag til ytterligere utvikling av undervisningen i dagens skole.

Gjennom å synliggjøre et arbeid hvor jeg designer, gjennomfører, analyserer og drøfter verdien og betydningen av sansebaserte- og multimodale undervisningsoppstartere for elever i skolen, synliggjør jeg hvordan estetisk læring og dramaturgisk tenkning med fordel kan anvendes i en flerfaglig undervisningspraksis i dagens skole. Jeg tror nøkkelen ligger i at flere lærere, også de uten kunstfaglig bakgrunn, må se verdien og mulighetene i kunstfagenes metoder for læring i alle fag. Slik vil kunstfagene på sikt kunne fremmes og styrkes i skolen. Uten å ta bort fagenes egenverdi, tror jeg dermed det er kunstpedagogene som må gå i forvegen og vise hvordan kunstfagene lar seg overføre til andre fag og områder i skolen, ved å utvikle solide, overførbare og interessante undervisningsdesign. OCED-rapporten jeg tidligere har nevnt peker nettopp på at det må utvikles bedre metodologier og mer tekstbaserte teorier om hvorfor og hvordan kunst og kultur kan prege læring og utvikling (Winner et al., 2013, s. 256). Jeg foreslår derfor at læreren, forskeren og kunstneren sammen må skape flere

meningsfulle og interessante design for læring, for å øke forståelsen for kunstfagenes muligheter og kvaliteter i undervisningskontekster.

> Der er brug for at udvikle ord og begreber, som kan give afsæt for nye teoretiske, didaktiske og metodiske indsigter og refleksioner til brug for arbejdet med pædagogisk æstetik, uden at frarøve de æstetiske oplevelser den magi og uforudsigelighed, som er deres livsnerve. (Hansen, 2017, s. 17).

Jeg tenker at *estetiske anslag* kan være et slikt begrep eller uttrykk. La oss benytte oss av dette uttrykket både i teori og praksis. Avslutningsvis ønsker jeg med bakgrunn i erfaringene fra prosjektet *Åpne dører mot verden* å slå et slag for estetiske anslag basert på sanselig didaktisk design og dramaturgisk tenkning som innovasjon i skolens undervisning.

6. Referanseliste

Allern, T-H. (2015a). Dramaturgi i undervisning og læring. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 31-56). Bergen: Fagbokforlaget.

Allern, T-H. (2015b). Å lære av å være i rolle. Det eksistensielle aspektet i fiksjoner og rollespill. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 133-169). Bergen: Fagbokforlaget.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Austring, B. (2017). Æstetik og pædagogik i et samfundsperspektiv. I N.F. Hansen (Red.), *Æstetikken tilbage i pædagogikken* (s. 41-54). Fredrikshavn: Dafolo.

Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser.* København: Hans Reitzels Forlag.

Bakken, J. & Oxfeldt, E. (Red.). (2017). *Åpne dører mot verden: Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Bamford, A. (2006). *Wow-Faktoren: Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning.* Oslo: Musikk i Skolen.

Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010-2011.* Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Biesta, G. (2012). No Education without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relation Thinking Differently about Educational Relations. *Philosophy of Education,* 1-13. Hentet fra: https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/article/view/3594/1215

Bjørhaug, F.B. & Helleve, I. (Red.). (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.

Borg, B. (2016). Den største reisen. På *Den største reisen* [CD]. Oslo: Musikkoperatørene.

Borgersen, T. & Ellingsen, H. (1992). *Bildeanalyse: Didaktikk og metode*. Oslo: Cappelens Forlag.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Bresler, L. (1994). What Formative Research Can Do for Music Education: A Tool for Informed Change. *The Quarterly: Journal of MusicTeaching and Learning, 5*(3), 11-24. Hentet fra: http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume5/visions/fall3

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies»: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal, 4*(3), 164–195.

Dewey, J. (2008). «Å gjøre en erfaring» fra Art as Experience (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori, En antologi* (s. 196–214). Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O., Bernhardt, N., og Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.

Eik, L.T. (Red.). (1999). Hva er storyline-metoden? I L.T. Eik (Red.), *Storyline. Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring* (s. 19-38). Oslo: Tano Aschenhoug.

Engelstad, A. (1995). *Den forføreriske filmen. Om bruk av film i norskfaget.* Oslo: LNU og Cappelen Akademisk.

Evans, M. (2006). *Innføring i dramaturgi. Teater, film, fjernsyn.* Oslo: Cappelen Akademisk.

Fauskanger, J. & Eik, L.T. (2003). *Storyline for mellomtrinnet.* Oslo: Universitetsforlaget.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays.* New York: Basic Books.

Gergen, K.J., & Gergen, M. (2018). The Performative Movement in Social Science. I P. Leavy (Red.), *Handbook of Art-Based Research* (s. 54-67). New York: The guilford press.

Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception.* Boston: Houghton Mifflin.

Gladsø, S., Gjervan, E.K., Hovik, L., & Skagen, A. (2005). Dramaturgiske innganger. I S. Gladsø, E.K. Gjervan, L. Hovik & A. Skagen, *Dramaturgi. Forestillinger om teater* (s. 187-197). Oslo: Universitetsforlaget.

Hansen, N.F. (Red.). (2017). *Æstetikken tilbage i pædagogikken.* Fredrikshavn: Dafolo.

Helstad, K. & Øiestad, P.A. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet.* Oslo: Cappelen Akademisk.

Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jewitt, C. (Red.). (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London and New York: Routledge.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Jørgensen, S-H. (2006). På merkelig vis, på sparket, og smått på trynet. I K. Steinsholt & H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 45-69). Oslo: N. W. Damm & Søn.

Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskaberne 2. Humanistiske forskningstradisjoner* (2. utg.). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

La meg introdusere [Bilde]. (2016). Hentet fra: https://www.unicef.no/barn-pa-flukt/la-meg -introdusere

Letnes, M.A. Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon - undersøkt gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 1*(5), 112-130. Hentet fra: http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.913

Lindstand, F. & Selander, S. (Red.). (2009). *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer.* Lund: Studentlitteratur.

Lindstøl, F. (2014). Mål tid(en): Dramaturgiske og kunnskapsteoretiske implikasjoner til en pragmatisk estetikk. *Nordic Journal of Art and Research*, *3*(2), 110-128. Hentet fra: https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/1210/1119

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse.* Kristiansand: Portal Akademisk.

Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mo, M. (2014). *Undervisningsdesign med estetisk tilnærming. Ideutviklingsprosess i mediefag i videregående skole*. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora.* Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens Skole. Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/

Olsen, M.S. (2017). Pædagogisk æstetik og træning af sanserne. I N.F. Hansen (Red.), *Æstetikken tilbage i pædagogikken* (s. 115-132). Fredrikshavn: Dafolo.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Oscarsson, L. (2010). Intervensjonsforskning. I A. Meeuwisse, H. Swärd, R. Lappalainen, og K. Jacobsson (Red.), *Forskningsmetodikk for sosialvitere* (s. 161-177). Oslo: Gyldendal Akademisk.

O'Toole, J. & Dunn, J. (2002). How to teach drama. I J. O'Toole & J. Dunn, *Pretending to Learn – Helping children learn through DRAMA* (s. 10-34). Frenchs Forest: Pearson Education Australia.

Philgren-Eveli, A-K. (2017). *Litterär storyline som bidrag till interkulturell pedagogik.* (Doktorgradsavhandling). Helsingfors universitet, Helsingfors.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere.* Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, B. (2001). *Meninger i mellom – perspektiv på en dramatisk kulturarena.* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning.* Lund: Studentlitteratur.

Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.

Selander, S. (2009). Det tolkande – och det tolkade – uttrycket. I F. Lindstand. & S. Selander. (Red.), *Estetiska lärprocesser* (s. 211-226). Lund: Studentlitteratur.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Stockholm: Liber.

Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande - et multimodalt perspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Springgay, S. & Irwin, R. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, *11*(6), 897-912.

Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I A-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 149-168). Bergen: Fagbokforlaget.

Steinsholt, K., & Sommerro, H. (Red.). (2006). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. Damm & Søn.

Strong-Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher. *Theory Into Practice*, *46*(1), 40-47.

Sæbø, A.B. (2014). Lærer-i-rolle. I A.B. Sæbø, *Drama i barnehagen* (s. 170-188) (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, R. (2016). Læring i et sosiokulturelt perspektiv. I R. Säljö. *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer* (s. 82-101). Oslo: Cappelen Damm.

Sæterstad, T. (2012). *Gatekunst av Dolk og Pøbel som anslag i en kunstfaglig læringsprosess på mellomtrinnet i grunnskolen.* (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg). Oslo: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen. Kunnskapsløftet.* Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av -lareplanen/

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever: Sosial, faglig og emosjonell utvikling og læring.* Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psyko sosialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og -laring/

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Westlund, I. (2015). Hermeneutik. I A. Fejes. & R. Thorberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 71-89). Stockholm: Liber.

Winner, E., Goldstein, T.R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education.* OECD Publishing.

Øfsti, R. (2014). Rommet og undervisninga – læraren som scenograf. I A-L. Østern. (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 87-119). Bergen: Fagbokforlaget.

Østern, A-L. (2010). Estetisk tilnærming til læring. I S.S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 181-198). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Østern, A-L. (Red.). (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst.* Bergen: Fagbokforlaget.

Østern, A-L., Stavik-Karlsen, G., & Angelo, E. (Red.). (2013). *Kunstdidaktikk og kunnskapsutvikling.* Oslo: Universitetsforlaget.

Østern, T.P. & Engelsrud, G. (2014). Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A-L. Østern. (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67-86). Bergen: Fagbokforlaget.

Østern, T.P. & Strømme, A. (Red.). (2014). *Sanselig didaktisk design SPACE ME.* Bergen: Fagbokforlaget.

7. Vedlegg

Vedlegg 1. Planleggingsdokumentet for *Åpne dører mot verden.*

Vedlegg 2. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger.

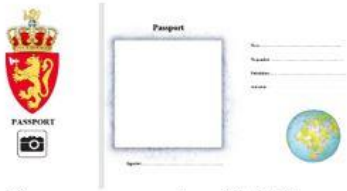
Vedlegg 3. Informasjonsskriv til elevenes foresatte.

Vedlegg 4. Intervjuguide.

Vedlegg 5. Mal til protokoll (elevenes loggark).

Vedlegg 1: Planleggingsdokumentet for *Åpne dører mot verden*

	Første dobbeltime	Andre dobbeltime	Tredje dobbeltime	Fjerde dobbeltime
Del 1. Anslag og presentasjon.	**Lærer - i rolle - spill.** Elevene trekker en fargelapp i døra med navnet sitt på. Jeg lar så elevene en etter en komme inn i klasserommet å sette seg midt på gulvet. Jeg forteller at vi snart vil få «besøk». Jeg går så rolig ut av klasserommet. Når jeg etter noen få sekunder kommer inn igjen er jeg en litt stresset kvinne, dekket i et ullpledd. Hun er barfot og er litt skjelven. Hun ber elevene om å skynde seg inn i båten (noen laken over noen stoler midt i klasserommet). Når alle elevene er i båten kommer også kvinnen (meg) inn i båten. Kvinnen snakker til elevene som at de også er som henne (flyktninger). I bakgrunnen spilles det lyder av regn og torden. Inne i båten snakker kvinnen med elevene om blant annet hvor de skal dra, hva de kommer til å savne mest, hvorfor de må flykte, og hvordan de skal flykte. Målet er å skape en dialog med elevene, og å dra de med meg inn i en flukthistorie hvor vi alle går inn i roller og kjenner på det å være i situasjonen. Med andre ord skal dette første anslaget skape en fiksjonskontrakt for prosjektet.	**Familiens egne flukthistorie.** Rommet vi denne dagen benytter er mørklagt, en svak musikk spilles, og bilder som kan assosieres til temaet «flukt, flerkulturalitet og identitet» henger rundt om i rommet. Elevene får beskjed i døra om å finne det bordet hvor familienavnet til rollen deres står skrevet. På hvert bord ligger det et ark. Her står det at elevene først skal gå rundt å se på alle bildene, og snakke sammen om det de ser. Etter elevene har gått rundt en stund skal de finne familiebordet sitt igjen, hvor et ark med noen spørsmål nå ligger. Disse spørsmålene skal familiene reflektere rundt og besvare sammen. Eks på disse spørsmålene: «Hvordan havnet vi her?», «Hva føler vi nå?», «Hva ser vi rundt oss?», «Hvilke lyder hører vi?», «Hva lukter vi?», «Hva drømmer vi tilbake til?», «Hva ønsker vi at skal skje i fremtiden?», og ikke minst «Hvordan skal vi komme oss videre til et sted uten flukt?».	**Multimodal presentasjon** Elevene trer i dag inn i et rom hvor stolene deres er flyttet tettere sammen, og hvor en gripende musikk spilles og bilder av barn på flukt ruller på et lerret foran dem. Mellom noen av bildene kommer også faktasetninger om flukt, flerkulturalitet, og barn på flukt. På det siste lysbildet i den multimodale presentasjonen står det: «Hvorfor tror dere vi lærer om flukt og identitet?» Elevene får noen minutter å tenke på, og jeg deler ut et ark hvor elevene kan skrive ned tankene sine. Vi snakker så sammen om elevenes tanker rundt dette. Jeg vil forsøke å legge til rette for at det er elevene som drar denne samtalen fremover sammen.	**Hvem er jeg?** Jeg står i døra og elevene trekker hver sin lapp fra meg før de går inn i klasserommet. På lappen står et tall, og beskjeden: «Vær stille som mus og gå inn å sett deg midt i klasserommet. Tenk på hvem du egentlig er (som deg selv)». Elevene setter seg så ned på noen pledd hvor navnet deres står skrevet på et ark. På baksiden av dette arket står de samme spørsmålene som bildet på lerretet viser til: Hvordan er du ulik de andre i klassen - Hva gjør deg unik i denne klassen? Hva er din identitet? Hvordan er du lik de andre i klassen? Elevene får noen minutter til å tenke selv først, og en rolig melodi spilles. Etter hvert begynner en liten film om elevers identitet å gå på lerretet. Elevene får så en beskjed om å finne den eleven med samme tall som seg selv. Elevene skal nå intervjue hverandre ut ifra de samme spørsmålene som de har reflektert rundt til nå. Dette bilde er på lerretet fra elevene kommer inn:

				Vi setter oss etter hvert sammen i en sirkel. En og en elev forteller så litt om den eleven de har intervjuet til resten av klassen + viser en bevegelse eller et uttrykk som representerer den personen godt. (Jeg viser først).
Del 2. Utdyping og opptrapping.	**Pass.** Elevene går sammen med de som har trukket samme farge som dem og de er da en gruppe (familie på flukt). Gruppene skal lage hvert sitt familienavn. Det er også opp til elevene å bestemme hvilke familiemedlemmer som er i familien. Elevene tegner og skriver egenskaper til den personen de er i familien på et pass. Mal til passene:  Gruppene presenterer til slutt familien sin for resten av klassen i tre følelsesladede/uttrykksfulle stillbilder (før flukt – i flukt – etter flukt).	**Journalister.** Alle elevene fra hver gruppe skal nå være journalister og intervjue en annen gruppe om de spørsmålene elevene har reflektert over i anslaget. Hver gruppe bestemmer seg på forhånd for hvem som skal intervjue om hvilke spørsmål. Slik får hver familie fortelle om deres tanker og drømmer for fremtiden. Undervegs diskuterer vi litt rundt «Hva er et hjem?» og hvilke likheter og forskjeller som ligger i begrepet «Hjem» for dem og noen på flukt.	**Flukt til kjelleren.** Observatøren går rolig ut av klasserommet, og kommer inn igjen i rollen som flyktning. Jeg spiller videre på henne, og sammen innleder vi en flukt til skolens kjeller. Sammen flykter vi alle til skolens gamle kjeller. Her er det jordgulv, helt mørk, og det er veldig lavt under taket. Det er et litt ekkelt og ukjent sted for elevene. I kjelleren er det satt ut en høyttaler som av og til spiller av lyder av bombing, vann, sirener og skritt. I kjelleren fører vi en faglig samtale ved å snakke sammen i rolle. Når vi skal ut fra kjelleren vil elevene møte «motstand» i døra. En person vil be dem om å vise pass (som ingen har bedt de om å ha med seg). Vi diskuterer kort hva vi nå skal gjøre, før observatør utbryter at hun har tatt med passene. Vi slippes så inn i det «nye landet» likevel.	**Metarefleksjon.** Vi snakker om det vi snakket om i anslaget. Vi har fokus på likheter og ulikheter mellom dem og et flyktningbarn. Hva tror elevene at barna på flukt ville hatt til felles med elevene i klassen, og hva vil gjøre barna unike? Jeg utfordrer elevene til å tenke på ulikheter som ikke bare henger sammen med at de har opplevd krig og konflikt.
Del 3. Opptrapping. (Jeg velger å ikke kalle dette for et satt høydepunkt	**Refleksjon og en faglig sløyfe.** Vi snakker sammen om det vi har opplevd så langt. En faglig sløyfe blir lagt til her. Jeg vil da bruke en film fra Unicef.no om barn på flukt, og snakke med	**Hvor skal vi bo?** Elevene skal bygge et hjem til familiene sine (dit de kommer etter flukten). Dette huset bygges av melkekartonger. Først må hver gruppe lage en skisse til sitt hus/hjem. Her skal de benytte målestokken 1:40. De får oppgitt	**Hvor skal vi bo?** Vi fortsetter å bygge familienes hjem/hus i papp. Kanskje rekker gruppene å male husene, samt å tilføre andre bygninger eller ting. (For eksempel garasje, lekestue, trampoline, hage, biler osv).	**Malerier.** Vi starter med en liten fagligsløyfe om fargebruk og komposisjon i et bilde. To og to elever går så sammen (samme elevene som i anslaget). Den ene maler et bilde som beskriver identiteten til en elev bosatt i Norge (seg selv og medelev). Den

(klimaks), fordi dette oppleves forskjellig fra elev til elev. Et anslag kan for eksempel også være høydepunktet for noen elever.	elevene om begrepene flyktning, flerkulturalitet og identitet. Kilde til film: Unicef. (2016). *Å flykte hjemmefra* [Videoklipp]. Hentet fra: https://www.unicef.no/barn-pa-flukt/flykte-hjemmefra	størrelser på vegger, vinduer, dører, og det de måtte ønske, i størrelser fra virkeligheten. Det er viktig at jeg påpeker at dette skal være gjennomførbart på ganske kort tid. Her trengs matematikkunnskapene til elevene.		andre eleven maler noe som karakteriserer rolles identitet (flyktning). Sammen hjelper de hverandre med de to bildene. På bildene kan det være alt fra ting, følelser, farger, bevegelser osv. Til slutt rydder vi opp, og setter oss i en sirkel igjen. Parene presenterer her bildene sine for resten av klassen.
Del 4. Avslutning	Elevene skriver først hver sin individuelle protokoll/logg, for å ikke bli påvirket av at vi helt til slutt snakker litt sammen om timen.	Elevene skriver først hver sin individuelle protokoll/logg, for å ikke bli påvirket av at vi helt til slutt snakker litt sammen om timen.	Elevene skriver først hver sin individuelle protokoll/logg, for å ikke bli påvirket av at vi helt til slutt snakker litt sammen om timen.	Elevene skriver først hver sin individuelle protokoll/logg, for å ikke bli påvirket av at vi helt til slutt snakker litt sammen om prosjektet som helhet.
Nøkkelspør-smål	* Hvorfor flykter noen mennesker fra landet sitt? * Hvordan var det i landet deres før? * Hvordan flykter mennesker?	* Hva er et hjem? * Hva er et flerkulturelt samfunn?	* Hva venter de som kommer flyktende til Norge? * Hvor bor de som flykter? * Hvilke utfordringer kan man møte i en fluktprosess?	* Hvordan hadde vi følt det om vi hadde måttet flyktet fra Norge? * Hvordan ville vi ha ønsket å bli tatt imot i et annet land? *Hva ville vi ha vært stolt av og beholdt fra Norge? *Hvilke likheter og forskjeller er det mellom eleven og et flyktningbarn?
Kompetans-emål fra LK06	* Forklare hvorfor noen rømmer fra hjemlandet sitt, og drøfte hvordan det kan være å komme til et fremmed land som flyktning. * Gjøre greie for hva vi mener med begrepene identitet og kultur. * Diskutere utfordringer knyttet til temaene fattig og rik, krig og fred. * Reflektere over utfordringer knyttet til det flerkulturelle samfunnet.	* Diskutere samfunnsfaglige tema med respekt for andre sitt syn. * Bruke ulike sammenføyningsteknikker i harde og myke materialer. * Bygge modeller av hus i målestokk med utgangspunkt i egne arbeidstegninger.	* Uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres. * Opptre i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, opplesing og presentasjon. * Bruke ulike sammenføyningsteknikker i harde og myke materialer * Velge passende måleenheter og regne om mellom ulike måleenheter.	* Sammenligne likheter og ulikheter mellom land i Europa og land i andre verdensdeler. * Samtale om kjærlighet og respekt, variasjon i seksuell orientering, samliv og familie, og diskutere konsekvenser av manglende respekt for ulikheter. * Skille mellom blanding av pigmentfarger og lysfarger. * Benytte kontraster mellom diagonale, horisontale og vertikale retninger i enkel komposisjon. * Bruke fargekontraster.

Vedlegg 2: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger.

Anna-Lena Østern

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 25.08.2017	Vår ref: 55049 / 3 / HIT	Deres dato:	Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.07.2017.
All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 23.08.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

55049	*Estetiske anslag i læringsprosesser - Betydningen av anslag basert på sanselig didaktisk design for elevers læring om flyktninger, flerkulturalitet og identitet.*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Anna-Lena Østern*
Student	*Maren Kristine Solum*

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Maren Kristine Solum, marenbs@outlook.com

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55049

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv mottatt 23.08.2017 er godt utformet.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:
- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elevenes foresatte.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Estetiske anslag i læringsprosesser».

Jeg er for tiden masterstudent i «kunstfagdidaktikk» ved NTNU i Trondheim, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. I denne oppgaven vil bruk av kunstfag i undervisning i ulike fag være essensielt, og jeg ønsker med det å prøve ut et tverrfaglig undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i estetiske anslag. Med estetiske anslag mener jeg sansebaserte undervisningsoppstarter som har til hensikt å fange elevenes interesse, motivasjon og engasjement. Hensikten med oppgaven er dermed å finne svar på betydningen av estetiske anslag for elevens læring.

For å besvare denne oppgaven skal jeg lede elevene gjennom et kunstfaglig undervisningsopplegg, der elevenes opplevelse, deltakelse, erfaringer og engasjement undersøkes underveis i studien. Jeg har utarbeidet noen sentrale spørsmål jeg vil forsøke å finne svar på gjennom observasjon, protokoller, samtaler og refleksjoner. Disse spørsmålene vil dreie seg om hvordan elevene reagerer og opplever de estetiske anslagene opp imot sin egen læring om tematikken «flyktninger, flerkulturalitet og identitet». Elevene skal også gjennom prosjektet få lage flere ulike produkter, alt fra egne historier og malerier til dramastykker.

For å lette analysearbeidet i etterkant av prosjektet vil jeg benytte lydopptaker i samtaler med elevene. Jeg vil også ta noen videoer og bilder av elevene og produktene som blir laget underveis i studien for å dokumentere. Lyd- og videomaterialet av elevene vil ikke brukes som en del av selve oppgaven, men kun som hjelpemiddel i selve innsamlings- og analysefasen. Etter godkjent oppgave vil dette bli slettet. Utvalgte bilder av produkter vil benyttes i oppgaven, der i blant noen bilder hvor elevene selv er avbildet under rollespillaktiviteter.

Presentasjon av funn i oppgaven vil være anonymisert, men noen utvalgte bilder av elevene vil som sagt være en del av oppgaven ved samtykke. Ingen navn eller beskrivelser skal brukes slik at det er mulig å kjenne igjen skole eller enkeltelevene som deltar. Jeg vil allikevel gjøre oppmerksom på at det er frivillig for eleven å delta i forskningsprosjektet, og det er mulig å trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette. Det vil ikke få noen form for konsekvenser for hverken eleven eller foreldre dersom man ikke ønsker å delta i denne studien.

Undervisningsopplegget er planlagt gjennomført sammen med 7. trinn i oktober. Det vil foregå over åtte undervisningstimer, og ta for seg kompetansemål for kunst og håndverk, KRLE, samfunnsfag og matematikk. Kontaktlæreren vil være til stedet under alle timene. Jeg vil ferdigstille oppgaven senest juni 2018.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Maren Kristine Brøndbo Solum på 95790525 eller marenbs@outlook.com. Daglig ansvarlig for prosjektet Anna-Lena Østern (min veileder ved NTNU) kan kontaktes på 47250383 eller på anna.l.ostern@ntnu.no.
Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til deltakelse.

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

(Navn på eleven som skal delta)

Jeg samtykker til at det kan tas bilder/video og lydopptak. ☐

Jeg samtykker til deltakelse i intervju. ☐

Jeg samtykker til at datamaterialet som blir samlet inn kan publiseres anonymt, men at utvalgte bilder av elevene og produktene vil være en del av oppgaven. ☐

Jeg kommer til å ha fire elever som fokuselever. Det betyr at jeg følger deres prosess mer nøye i forhold til oppgavene de arbeider med. Kryss av om du samtykker til å være en av fokuselevene. ☐

Vedlegg 4: Intervjuguide.

Innledning

Hva husker du best fra prosjektet?

Hvilke skolefag synes du at vi har arbeidet mest med?

Oppstart (anslag)

Hva husker du fra oppstarten av prosjektets undervisningstimer?

Hvordan vil du karakterisere det å starte undervisningen på denne måten?

Hva gjorde oppstarten/oppstartene med deg?

Hvordan opplevde du oppstarten/oppstartene for din egen læring videre i timene?

Kan du huske om du sanset noe (visuelt, lukt, lyd, bevegelse, tekst, følelse, stemning)?

Hvordan tror du anslaget/anslagene påvirket arbeidet ditt videre i prosjektet?

Mener du at du har lært noe gjennom anslagene?

Hvordan opplevde du anslag nr. 1?

Hvordan opplevde du anslag nr. 2?

Hvordan opplevde du anslag nr. 3?

Hvordan opplevde du anslag nr. 4?

➔ Fortell litt om hva du husker fra alle 4.

Aktivitetene

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

Hvordan tror du denne aktiviteten påvirket din motivasjon og ditt engasjement?

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

Hvordan har det vært å måtte ta ting litt på sparket og undre mye selv, istedenfor å bli fortalt alt før aktivitetene?

Motivasjon

Hvordan opplevde du det å skape kreative uttrykk alene og i grupper?

Var det en del av prosjektet som motiverte deg mer enn noe annet? Hvorfor?

Kan du fortelle om motivasjonen din under denne/disse aktivitetene?

Kan du fortelle litt om din motivasjon under hele prosjektet generelt?

Engasjement

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

Hva tror du virket inn på engasjementet ditt under prosjektet?

Hvilken metode tror du vil få deg til å bli mest engasjert?

Var det noe under aktiviteten/ene som påvirket deg til å bli ekstra engasjert?

Avslutning

Hva har du lært, og hva tror du at du har lært mest av?

Har du lært noe om flyktninger, flerkulturalitet og identitet? Utdyp.

Hva likte du med opplegget?

Var det noe du ville endret på i opplegget?

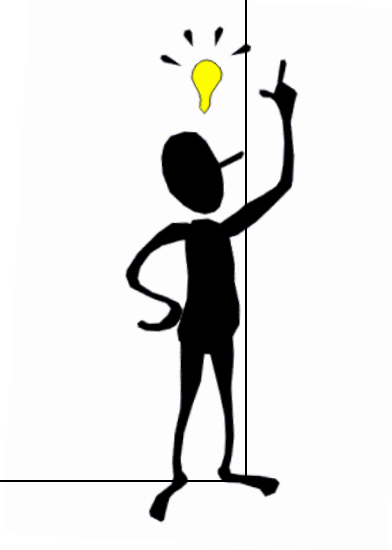
Er det noe annet du vil trekke frem fra opplegget?

Vedlegg 5: Mal til protokoll (elevenes loggark).

Protokoll.

1. **HVA SYNES DU OM OPPSTARTEN I DAG:**

2. **HVA SYNES DU OM RESTEN AV TIMEN I DAG:**

3. **HVA LÆRTE DU I DAG:**

4. **FORTELL OM EN ELLER FLERE OPPSTARTER DU HUSKER SPESIELT GODT OG HVORFOR:**