

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Kurt-Are Einmo

Kandidatnr.: 14

Estetiske læreprosesser som tilpasset opplæring

-en studie i bruk av estetiske læreprosesser i
litteraturundervisningen

Dato: 15.05.2019

Totalt antall sider: 70

Sammendrag

Denne masteravhandlingen er knyttet til *masterstudiet i tilpassa opplæring* ved Nord universitet, og tar for seg bruk av estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen i videregående skole. I avhandlingen undersøker jeg hvorvidt estetiske læreprosesser som et ledd i tilpasset opplæring påvirker elevenes litteraturinteresse utfra følgende problemstilling:

Hvordan påvirkes elevenes litteraturinteresse gjennom bruk av estetiske læreprosesser som tilpasset opplæring?

Bakgrunnen for studien ligger i Opplæringslovens §1-3 *Tilpassa opplæring*, og flere stortingsmeldinger som tar for seg kravet til tilpasset opplæring, samt bruk av de estetiske fagenes metoder i undervisningen. Siden oppgaven også tar for seg litteraturundervisning er det teoretiske grunnlaget for oppgaven forankret i tre deler: Tilpasset opplæring, estetiske læreprosesser og litteraturdydidaktikk.

For å undersøke problemstillingen har jeg forsket på egen praksis som lærer, via en årlig oppgave i litteraturfordypning i tredjeåret på videregående. Studien er kvalitativ og har et hermeneutisk-fenomenologisk design, hvor intervju med seks informanter danner datagrunnlag sammen med grundige praksisbeskrivelser og autoetnografi.

Mine funn tyder på at estetiske læreprosesser fyller mange av de mest sentrale retningslinjene for tilpasset opplæring. Funn i oppgaven viser også en generell positiv holdning til bruk av estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen. Flere informanter peker på den aktive tilstedeværelsen og det å assosiere sanser til fagstoffet som særlig nyttig, og at dette gjør det lettere både å huske og lære. Flere peker på at de selv lærte gjennom prosessen, og publikum lærte gjennom fremføringen. Informantene mener at konkretisering av litterære forestillingsverdener gjennom estetiske læreprosesser gjør det lettere å sette seg inn i og å forstå litteratur. Det blir trukket frem at konkretisering av forestillingsverdener gjennom dramatisering og lignende kan være en nyttig arbeidsmetode.

Fire av seks informanter sa at forsøket på å systematisk konkretisere innholdet gjorde at forståelsen for litteraturen økte, og at denne forståelsen igjen fremmet interessen for mer litteratur, mens to informanter melder at deres litteraturinteresse ikke har blitt påvirket i noen særlig grad.

Abstract

This Master's thesis is linked to the *Master's program in adapted learning* at Nord University, and addresses the use of aesthetic learning processes in literature education in upper secondary school. In the thesis, I examine whether aesthetic learning processes as a part of adapted education affect the students' literature interest, based on the following approach:

How are pupils' literary interest influenced by the use of aesthetic learning processes as adapted learning?

The background for the study lies in the Education Act §1-3 *Adapted learning*, and several Storting reports that deal with the requirement for adapted learning, and the use of the aesthetic subjects' methods in teaching. Since the thesis also deals with literature teaching, the theoretical basis for the thesis is rooted in three parts: Adapted learning, aesthetic learning processes and literature didactics.

In order to investigate the problem, I have researched my own practice as a teacher, via an annual thesis in literature in the third year in upper secondary school. The study is qualitative and has a hermeneutical-phenomenological design in which interviews with six informants form the basis of data together with thorough practice descriptions and auto-ethnography.

My findings indicate that aesthetic learning processes fill many of the most important guidelines for adapted learning. Findings in the thesis also show a general positive attitude to the use of aesthetic learning processes in literature teaching. Several informants point out that the active presence and the associating senses to the subject matter are particularly useful, and that this makes it easier to remember and learn. Several point out that they themselves learned through the process, and the audience learned through the performance. The informants believe that the realization of literary conceptual worlds through aesthetic learning processes makes it easier to understand literature. It is pointed out that concretisation of conceptual worlds through dramatization and the like can be a useful working method.

Four out of six informants said that the attempt to systematically define the content increased the understanding of the literature, and that this understanding once again promoted the interest in more literature, while two informants report that their literature interest has not been affected to any great extent.

Forord

Arbeidet med denne masteravhandlingen startet høsten 2017, samtidig som jeg studerte et masteremne i norskdidaktikk og de obligatoriske emnene innen vitenskapsteori og forskning. Det var et lærerikt studieår hvor jeg fikk anledning til å være heltidsstudent igjen etter mange år i praksis som lærer i videregående.

Høsten 2018 startet jeg i et vikariat som rådgiver ved min arbeidsplass, og jeg skulle lære meg alt i en ny og spennende jobb, samtidig som jeg skulle skrive denne masteravhandlingen. I tillegg ble jeg engasjert i det lokalpolitiske arbeidet. Det ble tøft, men det gikk.

Noe jeg oppdaget tidlig var at det er nokså krevende å forske på egen praksis. Nærheten til materialet gjør at det ofte blir vanskelig å se seg selv og praksisen utenfra. Forhåpentligvis har jeg likevel lært mye av denne fremgangsmåten, og kanskje vil dette også være med på å sette søkelys på, og forandre både min og andres praksis.

Grunnen til at jeg kom i mål med denne masteren var mye på grunn av den tilretteleggingen som jeg har fått fra min arbeidsgiver, støtte fra mine kolleger, venner og ikke minst min herlige familie. Uten dette hadde jeg aldri klart det. Takk.

Takk til mine informanter for gode og verdifulle bidrag. Jeg vil også takke min veileder professor Tor-Helge Allern for troen på mitt prosjekt, konstruktiv kritikk og gode råd. Tusen takk.

Min kjære kone Ingebjørg har vært til uvurderlig hjelp og støtte, både som korrekturleser og kritiker. Tusen takk.

15.mai 2019

Kurt-Are Einmo

Innhold

Sammendrag.....	0
Abstract	2
Forord.....	3
Figurliste.....	5
1.0 Innledning.....	6
1.1 Personlig posisjonering	6
1.2 Faglig posisjonering	7
1.3 Problemstilling, avgrensning og forskningsspørsmål	9
1.4 Oppgavens oppbygging.....	10
2.0 Teori	11
2.1 Tilpasset opplæring	11
2.2 Estetiske læreprosesser.....	14
2.3 Litteraturredidaktikk.....	18
3.0 Metodologi	22
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	22
3.1.1 Induksjon og deduksjon	22
3.1.2 Abduksjon	23
3.1.3 Hermeneutikk	24
3.1.4 Fenomenologi.....	26
3.2 Forskningsdesign.....	27
3.2.1 Utvalgsstrategi.....	28
3.2.2 Metodevalg.....	29
3.2.3 Intervju	29
3.2.4 Analyse.....	30
3.3 Etikk	32
3.3.1 Reliabilitet og validitet.....	32
3.3.2 Personvern.....	34
3.4 Metodologisk sammenfatning	34
4.0 Analyse av funn.....	35
4.2 Undervisningsopplegg.....	35
4.3 Fordypninger i dramaet Et dukkehjem.....	37
4.3.1 Sanserom av Et dukkehjem	37
4.3.2 Noras monolog	39
4.4 Fordypninger i norrøn litteratur.....	41
4.4.1 Apokalypse og ragnarok.....	41
4.4.2 Sagalitteraturen i Vikings?	42

4.5 Fordypninger i novellen Karen	44
4.5.1 Karen i bunkers	44
4.5.2 Karen i film og forestilling.....	46
5.0 Drøfting av funn opp mot teori	48
5.1 Undervisningsoppleggets relevans som tilpasset opplæring.....	48
5.2 Krevende arbeidsmåte	50
5.3 Forståelse gjennom estetiske læreprosesser	51
5.4 Konkretisering av forestillingsverdener	52
5.5 Recognition og Enchantment	53
6.0 Konklusjon	55
6.1 Hvilke erfaringer har informantene i bruk av estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen?.....	55
6.2 Hvordan kan konkretisering av litterære forestillingsverdener hjelpe eleven til å forstå litteratur?	55
6.3 Hvordan kan forståelse av litteratur påvirke interessen?	55
6.4 Oppsummering	56
6.5 Veien videre	56
Litteraturliste	58
Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykke til deltagelse	64
Vedlegg 2. Tillatelse fra NSD	67
Vedlegg 3. Kompetansemål for norsk Vg3 Påbygging	69

Figurliste

Figur 1. Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp for all undervisning (Håstein & Werner, 2004, s. 45).....	11
Figur 2. Didaktiske kategorier og spenningsforhold i tilpasset opplæring (Jenssen & Roald, 2015, s. 11).....	13

1.0 Innledning

Jeg har i denne masterstudien undersøkt virkningen av estetiske læreprosesser som tilpasset opplæring i litteraturundervisningen.

Som norsklærer i Vg3 påbygning til generell studiekompetanse, har jeg utviklet et undervisningsopplegg for det årlige fordypningsemnet. Her står estetiske læreprosesser sentralt for å styrke forståelsen for skjønnlitteratur og skjønnlitteraturens forestillingsverdener, og dette årlige prosjektet er gjenstand for det jeg har forsket på i denne masterstudien.

1.1 Personlig posisjonering¹

Da jeg selv var elev i videregående opplevde jeg at skjønnlitteraturen i seg selv ikke sto i fokus, men derimot at det var noe vi skulle lære om. Egenopplevelsen av litteratur ble tilsidesatt til fordel for presentasjoner av ferdigtygde analyser og synsinger, eller at vi selv måtte foreta mekaniske analyser. Da vi i tredjeklasse på videregående skulle gjennomgå Ibsen, syntes jeg å merke en viss motvilje hos norsklæreren. Han fortalte om Ibsen og Ibsens stykker til det kjedsommelige, og da vi endelig (eller kanskje dessverre?) skulle få presentert et verk, valgte han *Vildanden*. Dette ble gjort gjennom fjernsynsteaterets filmatisering fra 1972. Bakerst i klasserommet satt norsklæreren. Han sov.

Hendelsen strekker seg tilbake til 90-tallet, lenge før vi ble forstyrret av smarttelefoner og sosiale medier. Vi var mottakelige for det meste, men læreren forspilte sjansen til å presentere oss for uttrykk som kunne skape inntrykk. Da jeg for en tid tilbake leste *Genanse og verdighet* av Dag Solstad (1994) slo det meg at lektor Elias Rukla langt fra skilte seg ut som norsklærer i norsk videregående skole, i alle fall slik jeg husker dem fra videregående på 90-tallet.

Beskrivelsen av Ruklas holdninger til elevgruppen, tror jeg nok det var mange lærere som delte: «*Umodne individer [...] har ingen mulighet til å forstå 'Vildanden' av Henrik Ibsen, å påstå noe annet ville være en fornærmelse mot den gamle Mester*» (Solstad, 1994, s. 17).

Etter den nevnte historien hatet jeg Ibsen. Jeg kunne verken forstå hans påståtte genialitet eller hvorfor han stadig er dagsaktuell, heller ikke hvorfor ungdom skulle plages med dette jevnlig. Senere tok jeg lærerutdanning med fordypning innen norsk, drama og teater, og opplevde en helt annen side av ham. Gjennom dramatimer erfarte jeg Ibsen-tekster på en helt annen måte.

¹ Deler av anekdoten i kap 1.1 er også brukt i tidligere upublisert eksamen i dette masterprogrammet

Jeg fikk mulighet til å gå så grundig inn i teksten at jeg kunne forstå karakterenes beveggrunner, motivasjon og indre monolog. Dialogen ble viktig, spenningen mellom rollene, sceneanvisningene, alt. De estetiske læreprosessene gjorde ikke bare undervisningen mer spennende, det gjorde den nyttig og lærerik. Jeg opplevde ikke bare å forstå Ibsen, jeg fikk til og med et nært forhold til stykkene hans. Da jeg var ferdig med grunnutdannelsen som lærer ble det derfor et slags mantra for meg å gjøre norskfaget (og Ibsen) spennende. Jeg stilte, og stiller meg stadig spørsmålet: *Hvorfor kan ikke norskfaget også være morsomt og lystbetont?*

Jeg har med bakgrunn i den skisserte situasjonen, over år, brukt drama og estetiske læreprosesser som ressursfag i litteraturundervisningen som et ledd i en tilpasset opplæring.

1.2 Faglig posisjonering

I opplæringslovens §1-3 står det: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten*» (Opplæringslova §1-3, 2018). Siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har tilpasset opplæring blitt løftet frem som et overordnet og bærende prinsipp for opplæringen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006). I prinsipper for opplæringen heter det:

«Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20)

I nyere stortingsmeldinger trekkes tilpasset opplæring ytterligere frem, og i stortingsmelding 21 (2017) finner vi igjen mye av innholdet i sitatet over, men fremstår enda tydeligere:

«Et overordnet prinsipp for skolen er at alle elever skal ha tilpasset opplæring. Det betyr at all opplæring skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger, inkludert elever med stort læringspotensial og elever med behov for spesialundervisning. Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer også at elever i størst mulig grad skal inkluderes i den ordinære undervisningen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 41)

I læreplanen for Kunnskapsløftet legges det blant annet vekt på *det skapende menneske* og elevenes utvikling av kreative evner (Utdanningsdirektoratet, 2018a), og i Stortingsmelding 22 (2010-2011) omtales de praktiske og estetiske fagene som ressursfag med tanke på metodikk og arbeidsmåter *for å gjøre opplæringen mer relevant og motiverende også i andre*

fag (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 39). Sentralt i de praktiske og estetiske fagene står estetiske læreprosesser når det kommer til metodikk og arbeidsmåter. Dette handler om å ta i bruk sansene i erkjennelsesprosessen.

Det er også gjort større kvantitative forskningsprosjekt innen området. *DICE*² (2010) var et internasjonalt toårig forskningsprosjekt som tok for seg å måle effektene av drama og teater i undervisning på fem av åtte Lisboa-nøkkelkompetanser³. Store kvantitative undersøkelser i 12 europeiske land viste at drama og teater i undervisningen for ungdom, ga signifikante positive utslag på alle målte Lisboa-nøkkelkompetanser⁴ (DICE Consortium, 2010).

Anbefalingen etter studien var at de effektene som drama og teater ga for den generelle undervisningen må tas på alvor, og i konklusjonen oppfordrer de til at denne type undervisning burde innføres som nye krav til lærere og lærerutdannere, samt at alle læreplaner burde oppdateres slik at drama og teater kan komme inn i grunnutdanningen av barn. En del av rapportens argumentasjon bygger på eksempler fra land som gjør det meget godt i PISA (DICE Consortium, 2010). I et intervju med musikkultur.no den 8.april 2019 sier også PISA-testens far, Andreas Schleicher, at kreativitet og skaperevne blir viktig i fremtidens samfunn, og peker på at eleven i kunstfagene lærer viktige ferdigheter innen kreativitet, evaluering, originalitet og sosial samhandling (Schleicher, 2019).

I skrivende stund pågår arbeidet med den såkalte fagfornyelsen i Kunnskapsløftet 06, og dette er nå ute på høring. Til tross for at både den nåværende og den forrige kunnskapsministeren, samt Ludviksenutvalgets rapport (NOU 2014:7) har pekt på at kunstfagene er viktige arenaer for å utvikle kreativitet, skaperevne og utforskningsevne, utnyttes ikke potensialet i de estetiske fagene, hverken i metode eller innhold, sier generalsekretær i norsk kulturforum (NOKU) Hege Knarvik Sande (Sande, 2019). Dette er vel og merke en høring, og ikke en endelig versjon, men det er betenkelig og grunn til bekymring for rollen til de estetiske fagene

² Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (forskningsresultater og anbefalinger for teater og drama i undervisning)

³ Nøkkelkompetanser for livslang læring. Vedtatt av Europaparlamentet/-rådet, 18.desember 2006, i EØS-avtalen fra 1.februar 2008. Lisboa-nøkkelkompetansene er (Lisbon Key Competences): 1) **Kommunikativ kompetanse i morsmål**; 2) Kommunikativ kompetanse i fremmedspråk; 3) Matematisk kompetanse og naturvitenskapelig og teknologisk basiskompetanse; 4) Digital kompetanse; 5) **Læringskompetanse**; 6) **Interpersonlige og interkulturelle og sosiale kompetanser og medborgerkompetanse**; 7) **Iverksetterånd/entreprenørskap**; 8) **Kulturell uttrykksevne**.

⁴ Alle målte nøkkelkompetanser er markert svart i noten over.

i skolen. Et godt eksempel på dette er hvordan drama, dramatisering og drama-aktiviteter er fjernet fra norskfaget i høringsutkastet (Sande, 2019).

Norskfaget er det største faget i skolen når det kommer til kommunikasjon, språkforståelse, identitetsutvikling, kulturforståelse og danning. Inngående kunnskap i avkoding av tekst er noe av det mest sentrale en skoleelev skal sitte igjen med etter endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Derfor er norskfaget ikke bare størst, men kanskje også det viktigste faget i skolen.

Innen norskfaget spiller skjønnlitteratur en viktig rolle. Mange av de nevnte egenskapene blir styrket nettopp gjennom en god litteraturundervisning. Det er derfor viktig at faget har gode lærere og en didaktikk og metodikk som fungerer og engasjerer.

Dessverre er det slik at kravene til litteraturundervisning er diffuse i læreplanene, og de gode begrunnelsene for hvorfor vi skal lese skjønnlitteratur forsvinner (Kjelen, 2017). Slikt smitter over på lærerne og tilslutt elevene. Skjønnlitteraturundervisningen blir i mange tilfeller derfor redusert til en mekanisk tilnærming, hvor leting etter virkemidler og forfatterens «egentlige» mening står i fokus (Nærum, 2006). Med en slik tilnærming risikerer vi at litteratur kan bli oppfattet som «kjedelig og unødvendig». En følge av dette er at litteraturundervisningen mister mye av sin hensikt, og litteraturen blir mindre tilgjengelig for elevene.

Oftest er skjønnlitteraturen verken illustrert eller filmatisert, men finnes kun som skrevet tekst, og det krever forestillingsevne og fantasi av leseren for å skape forestillingsverdener. Å hjelpe eleven til å skape disse forestillingsverdenene har stått sentralt for meg i mitt arbeid med litteraturfordypning i tredje klasse på videregående skole. For å hjelpe eleven til å skape sine forestillingsverdener, og derigjennom kanskje en interesse for litteratur, har jeg funnet det interessant å følge opp intensjonene i den nevnte stortingsmeldingen, læreplanen og den kvantitative forskningen på dette området, ved å bruke nettopp estetiske læreprosesser aktivt inn i litteraturundervisningen som et ledd i å tilpasse opplæringen. Det jeg finner interessant å undersøke er hvilken læringseffekt har denne undervisningen på sikt? Hva sitter elevene igjen med?

1.3 Problemstilling, avgrensing og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det ovenstående har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan påvirkes elevenes litteraturinteresse gjennom bruk av estetiske læreprosesser som tilpasset opplæring?

Tilpasset opplæring er et vidt begrep, og for å besvare denne problemstillingen konsentrerer jeg meg om hvordan tilpasning av opplæringen kan gjøres gjennom bruk av estetiske læreprosesser i et fordypningsprosjekt innen skjønnlitteratur i tredje klasse på videregående skole. På samme måte er også estetiske læreprosesser et nokså vidt begrep, og har et spenn som rekker over mange kunstarter og metoder innen disse. Det jeg hovedsakelig setter søkelys på er hvordan elevene, innenfor det gitte fordypningsprosjektet, selv har valgt å ta i bruk ulike metoder og estetiske virkemidler, uten for mye styring fra lærer. Drama er det mest sentrale estetiske faget som elevene har brukt i disse prosjektene, og derfor gis denne retningen noe plass innunder *estetiske læreprosesser* i teoridelen. Med bakgrunn i problemstillingen og denne avgrensingen har jeg valgt tre forskningsspørsmål. Disse tre forskningsspørsmålene skal hjelpe meg å besvare problemstillingen:

- Hvilke erfaringer har informantene i bruk av estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen?
- Hvordan kan konkretisering av litterære forestillingsverdener hjelpe eleven til å forstå litteratur?
- Hvordan kan forståelse av litteratur påvirke interessen?

For å svare på forskningsspørsmålene og dermed problemstillingen vil jeg gå inn i egen praksis ved å beskrive undervisningsopplegget og et utvalg produkt av dette, samt intervju informantene som har deltatt i prosjektet. I drøftingen vil jeg se funnene opp mot teori om tilpasset opplæring, estetiske læringsprosesser og litteraturdidaktikk.

1.4 Oppgavens oppbygging

I dette kapitlet har jeg innledet til problemområdet og redegjort for problemstillingen for oppgaven. I neste kapittel, teorikapitlet, tar jeg for meg teori og forskning omkring de tre mest sentrale områdene i denne masteravhandlingen: Tilpasset opplæring, estetiske læreprosesser og litteraturdidaktikk. Videre redegjør jeg for mitt vitenskapsteoretiske ståsted og mine valg av design og metoder i metodologikapitlet. I kapittel fire har jeg en fenomenologisk beskrivelse av praksis, samt en hermeneutisk fenomenologisk fremstilling av funn i intervju. Drøftingen i femte kapittel tar for seg funn sett opp mot teori og forskning slik det er presentert i kapittel 2. I sjette og siste kapittel oppsummerer jeg resultatene av studien i en konklusjon, og ser på veien videre.

2.0 Teori

I denne delen presenterer jeg teori som er relevant for problemstillingen. Jeg begynner kapitlet med det overordnede begrepet tilpasset opplæring. Deretter definerer jeg estetikk og estetiske læreprosesser, før jeg tilslutt går inn på litteraturredidaktikk.

2.1 Tilpasset opplæring

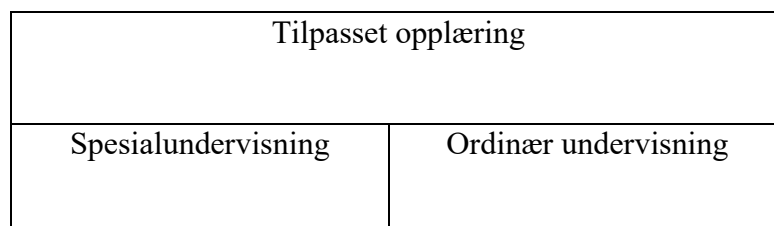
Tilpasset opplæring som begrep er mye omtalt i de senere læreplanene Kunnskapsløftet L97 og 06 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). I L97 ble tilpasning omtalt som en sentral og nødvendig del av opplæringen, og det var spesielt fokus på lokal tilpasning, individuell tilpasning, likestilling mellom kjønnene og tilpasning for språklige minoriteter.

I stortingsmelding 30 (2003-2004) som var et grunnlagsdokument for Kunnskapsløftet 06 står det:

«Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevenes forutsetninger og behov. En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 86)

Tilpasset opplæring handler altså om at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte av undervisningen utfra egne forutsetninger. Prinsippet er like gjeldende for alle elever i alle fag og timer i grunnskolen og i videregående opplæring. Det handler om at en gjennom planlegging, gjennomføring, iakttagelse og evaluering ser til at alle elevene får individuelle muligheter og utfordringer som bidrar til mestring (Håstein & Werner, 2004).

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for all undervisning og skal altså foregå helt fra eleven trår inn i første klasse til han er ferdig med videregående. Det er derfor ikke et spørsmål om ordinær undervisning eller spesialundervisning, alle elever har rett til en opplæring tilpasset til sitt nivå (Håstein & Werner, 2004).



Figur 1. Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp for all undervisning (Håstein & Werner, 2004, s. 45)

Prinsippet om tilpasset opplæring er heller ikke nytt, og handler slett ikke om et tomt motebegrep, som flere lærere var redde for ved innføringen av K-06 (Andreassen, 2009, s. 124), eller et vagt begrep uten innhold (Damsgaard & Eftedal, 2015), men derimot et overordnet begrep (se figur 1) som nevnt befatter både ordinær undervisning og spesialundervisning.

Å tilpasse opplæringen etter elevenes forutsetninger har historisk sett vært gjeldende i norsk skole helt siden Erik Pontoppidans tid. Selv om pugging var høyt verdsatt hadde Pontoppidan et metodisk ideal om forståelse, erindring, vurderingsevne og praktisering. Han var opptatt av at alle elevene skulle gjennomgå det samme stoffet i fådeltundervisning, men at stoffet ble nivådelt og at de eldste elevene kunne fungere som hjelpelærere i undervisningen (Johnsen, 2000).

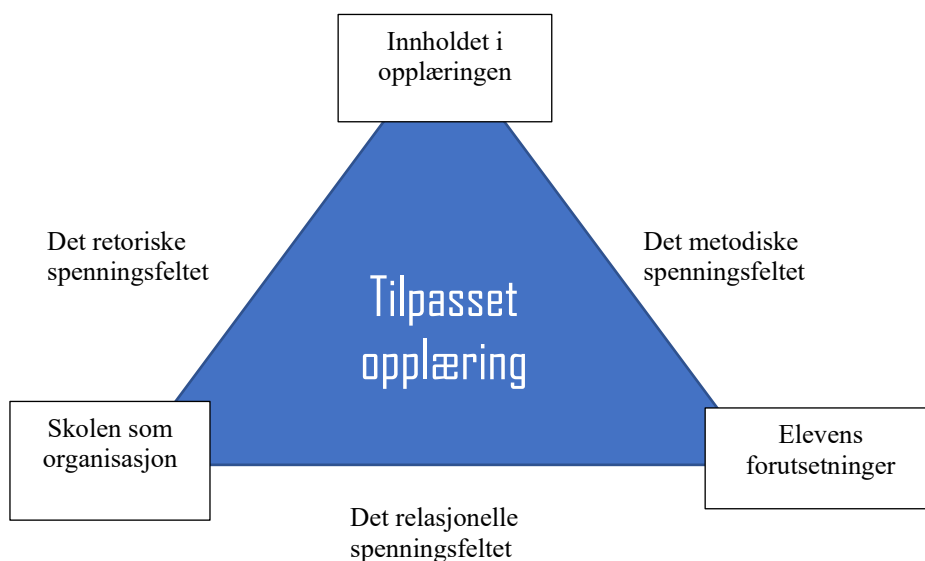
Et begrep som er nært knyttet til tilpasset opplæring, er organisatorisk differensiering eller pedagogisk differensiert undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med differensiering menes det at en elev eller en gruppe kan få én type undervisning, mens andre får en annen type undervisning tilpasset utfra elevenes forutsetninger, interesser, evner og nivå. På denne måten oppnår man også individualisering, som igjen er en måte å oppnå differensiering på. Med en individualisering kan også eleven selv utføre differensieringen av stoffet, og dermed selv være med å tilpasse opplæringen (Håstein & Werner, 2004, s. 53). Noen lærere velger å differensiere nivå etter elevene, og flere læreverk har differensiert nivå i utformingen, slik at lærer og elev sammen kan finne hvilket sporvalg som blir rett. Målet er at differensiert undervisning skal tilpasses til et nivå som gir passelig utfordring for eleven (Håstein & Werner, 2004; Jenssen & Roald, 2015).

Håstein og Werner (2004) påpeker at eleven ikke bare lærer med hjernen; kropp, språk, kultur er også viktige deler av fenomenet læring. Dewey (2002) mente at det var direkte uheldig å skille mellom legeme og sjel i læringen, og pekte på at det kognitive i læreprosessen avhenger av de fysiske erfaringene. Derfor kan man ikke, ifølge Dewey, skille kroppslig aktivitet ut som et problem i undervisningen, men man bør derimot knytte dette sammen med den «åndelige» aktiviteten (Dewey, 2002). Håstein og Werner (2004, s. 43) peker videre på at læringen også foregår vel så mye gjennom sosial samhandling i forskjellige situasjoner og sammenhenger. Med tanke på dette er det derfor viktig at differensieringen ikke går ut over den sosiale samhandlingen på skolen og den fysiske erfaringslæringen, som vi ser også er en viktig del av den kognitive læringen.

Dette viser at tilnærmingen til tilpasset opplæring er viktig. En smal tilnærming fokuserer på at enkelteleven skal ha en individuell tilpassing. Tilpassningen blir da lett preget av å ha en sterkt pragmatisk tilnærming på individnivå, og et fokus som ligger mer opp mot det som vi best kjenner som spesialundervisning. En bred tilnærming fokuserer på kollektivet og fellesskapet i skolen. En ensidig vektlegging på undervisningsmetoder vil ikke være tilstrekkelig innen denne forståelsen, men kan i større grad betraktes som en ideologi (Nordahl, 2014, s. 129).

Tilpasset opplæring må sees på som en helhetlig tilnærming hvor individet er i fokus også i fellesskapet. Det handler om å se den enkelte i mengden, og å tilpasse opplæringen deretter, men det handler også om å gjøre eleven i stand til å tilpasse seg mengden og metodene som blir brukt. Det vil si at organisering, metode og gjennomføring av undervisningen er viktige for å lykkes med tilpassing av opplæringen (Nordahl, 2014).

For at opplæringen skal kunne tilpasses eleven må undervisningen også tilpasses den enkelte skole og de enkelte fag (Jenssen & Roald, 2015), og det vil derfor være umulig å konstruere noen fasitsvar på hvordan tilpasset opplæring skal gjennomføres. Jenssen og Roald (2015) trekker frem tre didaktiske kategorier som sentrale elementer i det å lykkes med en tilpasset opplæring. *Elevenes forutsetninger, skolen som organisasjon og innholdet i opplæringen* danner disse tre kategoriene, men Jenssen og Roald (2015) sier videre at det er i spenningen mellom disse at de virkelige prosessene innen tilpasset opplæring foregår. Disse spenningene kaller de for *det relasjonelle-, det retoriske-, og det metodiske spenningsfeltet*. De tre didaktiske kategoriene og spenningsfeltet mellom disse kan forstås slik:



Figur 2. Didaktiske kategorier og spenningsforhold i tilpasset opplæring (Jenssen & Roald, 2015, s. 11)

Det retoriske spenningsfeltet handler om hvordan skolen forholder seg til de nasjonale kravene til undervisningen gitt gjennom blant annet læreplanene. Her må skolen tilpasse undervisningen utfra de forutsetningene som de har å forholde seg til. I *det relasjonelle spenningsfeltet* finner vi de tilpasningene som skolen må gjøre utfra hvilket elevmangfold som finnes ved skolen. Kulturforskjeller er et godt eksempel på dette, det finnes i elevgruppene ved de fleste skoler, og må tas hensyn til i undervisningen. I *det metodiske spenningsfeltet* dreier det seg om fagenes egenart og metoder sett opp mot elevens forutsetninger for læring. Herunder finner vi også vurdering, planlegging og gjennomføring av læringsprosessen, og hvordan elevene kan trekkes med i disse prosessene (Jenssen & Roald, 2015).

En måte å tilpasse opplæringen på er gjennom estetiske læreprosesser. I det neste delkapittelet går jeg nærmere inn på teori og forskning som omhandler estetikk og estetiske læreprosesser i undervisningen.

2.2 Estetiske læreprosesser

Ordet estetikk kommer fra det greske *aisthesis* som betyr ‘følelse’, eller ‘den kunnskap som kommer gjennom sansene’ (Tjønneland, 2018; Austring & Sørensen, 2006). Fra medisinen kjenner vi til det motsatte *an-aisthesis* (anestesi), som betyr ‘bevisstløs’ eller ‘uten følelse’ (Ulvik, 2013).

Definisjonene av estetikk har preget filosofihistorien helt tilbake til antikken. I det hele har begrepet alltid ligget nært definisjonene for kunst, uten at disse begrepene har smeltet sammen (Austring & Sørensen, 2006). I antikken var estetikk nært knyttet til definisjonen av ‘det skjønne’ både innen det jordlige og det gudommelige, og nær sagt alt mellom, mens det i middelalderen var syndig hvis målet om ‘det skjønne’ ikke var knyttet til den gudommelige skjønnhet (ibid). I renessansen løsriver estetikken seg gradvis fra kun å være knyttet til det kirkelige, til igjen å få en definisjon som ligger nærmere antikkens (ibid). I opplysningstiden knytter Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) estetisk erfaring som en vei til erkjennelse, og er opptatt av å skille den estetiske erkjennelse fra den logiske. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) bryter igjen med dette, og mener estetikk må defineres som den skjønne kunsts filosofi. På 1800-tallet definerte eksistensialisten Søren Kierkegaard (1813-1855) det som ‘sanselig nytelse’, og dermed noe som han som kristen filosof tok avstand fra (ibid). Opp mot vår tid sier både Martin Heidegger (1889-1976) og Hans-Georg Gadamer

(1900-2002) at estetikk er *viktige erkjennelsesveier når det gjelder tilværelsens grunnvilkår* (ibid, s.37).

Estetikk og kunst er nært knyttet sammen, men er altså ikke det samme. All kunst er på et eller annet vis ment å skulle berøre oss, og derfor er all kunst estetisk (ibid). Likevel er det ikke nødvendigvis omvendt – estetikk er ikke kunst, estetikk er som vi ser over et frittstående begrep som opp gjennom historien har vært gjenstand for filosofi og definisjoner som befatter et større område enn definisjonene av kunst gjør (Bale, 2009, s. 13).

Gjennom sin historiske utgreiing mener Austring og Sørensen (2006) at det finnes minst tre forskjellige betydninger av estetikkbegrepet: [1] *Det skjønne og harmoniske*, [2] *smak (hverdagsestetikk)* og [3] *erkjennelse gjennom sansene* (Austring & Sørensen, 2006, s. 44).

Austring og Sørensen (2006) mener med sin utgreiing at erkjennelse gjennom sansene som definisjon av begrepet estetikk alene blir for upresist og vidt, og definerer det slik:

«Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, som kan kommunikere fra, til og om følelser» (s. 68)

Når vi snakker om estetiske læreprosesser mener jeg derimot at det er mest nærliggende å knytte dette til Austring og Sørensens (2006) tredje uttrykk, erkjennelse gjennom sansene, men likevel vil ofte en estetisk læreprosess også handle om det å presentere et produkt, og dermed vil også det skjønne og harmoniske og smak spille en rolle.

Austring og Sørensen (2006) forsøker nærmere å definere begrepet estetiske læreprosesser:

«En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden» (Austring & Sørensen, 2006, s. 106).

Vi ser her at forfatterne ikke knytter estetikk i denne sammenhengen til spesifikk én av de tre historiske definisjonene for estetikk, men omtaler her estetikk som ett begrep som i sin egen definisjon. Den norske forskeren og dramapedagogen Anne Meek knytter spesielt *erkjennelse gjennom sansene* til sin definisjon av estetisk læring:

«Den estetiske opplevelse fører til sanset kunnskap og dermed til innsikt som ikke kan erstattes med ren intellektuell læring. Den som opplever, knytter sin person, sine sanser og sine følelser til opplevelsen. Den vil derfor være personlig og kan ikke

vrderes som rett eller galt. Det åpner for en mer eksistensiell form for læring, noe som muligens kan virke som en trussel mot den tradisjonelle formidlingspedagogikken. Det interessante er ikke om sannheten er absolutt, men om den oppleves som sannhet. Slik kommer kunsten inn i klasserommet. Estetisk erkjennelse er altså ikke knyttet spesielt til institusjonen skole eller institusjonen kunst, men til opplevelse gjennom sansene» (Meek, 2000, ss. 9-10).

Meek påpeker at dette kan virke som en trussel mot den tradisjonelle formidlingspedagogikken, og det vil det nok være, fordi formidlingspedagogikken sier 'slik er det', imens det ikke vil la seg gjøre i estetisk læring. På den måten mister læreren noe av den kontrollen en formidlingspedagog er vant til å ha. I en styrt estetisk læreprosess vil læreren ha en annen rolle. Han tilrettelegger, og styrer deler av prosessen, mens den virkelige læreprosessen skjer hos eleven. Vi ser likevel at definisjonene til Austring og Sørensen (2006) og Meek (2000) har store likheter, og det som begge har sentralt er at den estetiske opplevelsen, prosessen og erkjennelsen er knyttet til personen. Det er altså de personlige erfaringene og læringen som står i fokus.

Å knytte sammen estetikk og læring er ikke noe nytt, selv om begrepet *estetiske læreprosesser* kan sies å være forholdvis nytt (Austring & Sørensen, 2006, s. 77). Den første som er tydelig på denne sammenknytningen er kanskje Baumgarten med hans estetiske erfaring som vei mot erkjennelse, men teatermannen og forfatteren Ludvig Holberg (1684-1754) var også ute med anbefalinger om bruk av teater og rollespill for elevene i skolen (ibid).

John Dewey (1859-1952) mente at mennesket er et handlende vesen, og at mennesker derfor lærer gjennom handlinger og ikke gjennom mekanisk kunnskapstilegnelse (Austring & Sørensen, 2006). Det er dette som for ettertiden også er kjent som '*learning by doing*', selv om dette strengt tatt er en modifisering av hans egentlige uttalelse '*learn to know by doing, and to do by knowing*'. Han mente at lek, spill og lignende ikke bare skal brukes som pedagogiske metoder, men at dette er selve forutsetningen for læring og burde være grunnstenen i all pedagogisk tenkning (Austring & Sørensen, 2006, s. 79). Dewey (2008) mente at intellektuelle erfaringer ikke er fullstendige uten å ha et estetisk preg, og videre at alle erfaringer må fullføres for å gi en fullendt estetisk opplevelse. Dette kan eksemplifiseres ved å starte et prosjekt, jobbe med det, og til slutt avslutte det. Dette vil gi en erfaring av estetisk kvalitet (Dewey, 2008).

Følelser spiller ofte en sentral rolle i estetisk erfaring (Austring & Sørensen, 2006), og *kan forstås som en motvekt til en mer kognitiv forståelse av danning*, som formidlingspedagogikken gjerne bygger på (Ulvik, 2013, s. 421). Tor Schjelde (2015) skriver i sin artikkel *Hvordan føles det?* om det nære forholdet mellom emosjoner og læring, og peker spesielt på forskningen ledet av den tyske psykologiprofessoren Reinhard Pekrun som viser at det er en klar sammenheng mellom elevenes positivt aktiverte følelser, og deres prestasjoner (Schjelde, 2015). Via en estetisk tilnærming til fagene i skolen vil sansene aktiveres i læringsprosessen, og eleven får et nærmere og personlig forhold til læringsstoffet (Meek, 2000; Jensen, 2013; Ulvik, 2014). Den estetiske dimensjonen står imidlertid ikke alene, men må også kompletteres av andre dimensjoner (Ulvik, 2013).

Et godt eksempel på dette er den estetiske dimensjonen ved litteratur. Mads Th. Haugsted (2009) viser til dette, og mener at hvis estetiske læreprosesser trekkes inn i litteraturundervisningen tilføres undervisningen en ekstra dimensjon av det estetiske, som han kaller *den estetiske fordobling*. Han mener at estetiske læreprosesser ikke er et tillegg til en litteraturfaglig metodekatalog, men derimot en nøkkel for å forstå litterær fiksjon (Haugsted, 2009, s. 77).

Et særlig viktig og anvendbart fag innen estetiske læreprosesser er dramafaget. Drama er både et verktøyfag og et kunstfag som er knyttet til progressiv pedagogikk og læring med hele kroppen, altså det vi kaller estetiske læreprosesser. Professor Aud B. Sæbø sier at når det sanselige, følelsesmessige og det kroppslige i dramafaget integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen kaller vi det for en *dramafaglig estetisk læreprosess* (Sæbø, 2010a; 2010b; 2013; 2016). Sæbø har bemerket seg særlig innen bruk av drama i estetiske læreprosesser, og skrev sin doktorgrad med tittelen *Drama og elevaktiv læring* i 2009. Her konkluderer hun blant annet med at *muligheten til å arbeide med drama skaper begeistring og engasjement hos elevene, og at drama som estetisk sosialkonstruktivistisk kunnskapsproduksjon stimulerer elevenes engasjement i læringsprosessen* (Sæbø, 2009, s. 234). Hun ledet også forskningsprosjektet *Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser* sammen med blant annet professor i drama Tor-Helge Allern. Sammen skrev Sæbø og Allern artikkelen *Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen?* (Sæbø & Allern, 2010), hvor de går generelt inn på bruk av drama i skolen som et metodefag fremfor et fremføringsfag, og spesielt på hvordan prosessdrama kan brukes som undervisningsform. Her trekker de frem flere fag og konkrete undervisningsopplegg som tar i bruk dramafaglige estetiske læreprosesser. Konklusjonen deres her peker blant annet på

viktigheten av at læreren har tilstrekkelig kompetanse til å lede denne type undervisning, og både denne artikkelen og Sæbøs doktorgradsavhandling understreker at mangelfull lærerkompetanse i så måte kan føre til negative utfall av undervisningsoppleggene.

Den tyske kultursosiologen og professoren i pedagogikk Thomas Ziehe har markert seg innen kulturelle moderniseringsprosesser og har hatt stor gjennomslagskraft blant pedagoger og didaktikere (Skagen, 2014). Han mener at det er viktig å være kritisk til det ensidige fokuset på faglig intensivering, og mener det må bygges en bro mellom læringsstoffet og hverdags erfaringer (Ziehe, 2004). Sæbø og Allern peker videre på at læreren må ta i bruk estetiske læreprosesser for å lykkes i dette brobyggingsarbeidet (Sæbø & Allern, 2010). Professor Marit Ulvik ved Universitetet i Bergen argumenterer i sin artikkel *Undervisningens estetiske dimensjon* for en pedagogisk tenkning gjennom hele skoleløpet som tar i bruk estetiske læringsformer, fordi vi har en medfødt drift etter å begripe verden, og når følelser nedtones, slik som i logisk-, analytisk-, teoretisk-representativt møte med verden, kan skolen fort oppleves som abstrakt og meningsløs (Ulvik, 2014, s. 22).

I samme rekke mener dramaforskerne professor Bjørn Rasmussen og dosent Børge Kristoffersen at det er mangler ved det norske skolesystemet, spesielt når det kommer til bruk av de estetiske fagene i undervisningen. De mener det trengs en annen pedagogikk i skolen, og at dagens skole har stivnet i en undervisningstradisjon som svekker motivasjon og arbeidslyst. De mener for en pedagogikk som grunnleggende prioriterer arbeid med den som lærer, samtidig som det arbeides med det som læres (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). I et større perspektiv, som går ut over skoleløpet alene, antyder Ulvik (2014) at det i fremtiden vil være et større behov for mennesker som tar ansvar og yter for fellesskapet, fremfor å bare være opptatt av sin egen fremgang. Til det trengs det alternative måter å tenke utdanning på (Ulvik, 2014).

2.3 Litteraturredidaktikk

Didaktikk er læren om undervisningskunst, og er et av hovedemnene innen pedagogikken. Sentralt i didaktikken står spørsmålene 'hva', 'hvordan' og 'hvorfor' (Sjøberg, 2019). 'Hva' knyttes til emnet, 'hvordan' handler i stor grad om det metodiske, mens det mest sentrale innen nettopp fagdidaktikk knyttes til 'hvorfor' (Hennig, 2017, s. 61). Hennig (2017) trekker videre frem at fagdidaktikk er alle de refleksjoner som en kan knytte til et fag, og undervisningen i dette faget. Litteraturredidaktikk befinner seg i et skjæringspunkt mellom den

kunsteoretiske litteraturvitenskapen og den praktisk-teoretiske norskfagdidaktikken, og har et språklig-, kognitiv-, faglig-, estetisk- og sosialisings-/dannelseperspektiv.

Litteraturundervisningens mål er sentralt når det kommer til 'hvorfor'. For det første har mennesket en iboende fasinasjon for historier. Helt fra før vi er født blir vi beroliget av fortellingene, historiene og sangene som kommer fra foreldrene, og forskning viser at spedbarn gjenkjenner sanger og stemmer fra før fødselen (Kisilevsky, 2003). I begynnelsen av livet er altså fortellingen nært knyttet opp til behovet for trygghet og nærhet, men denne tryggheten som i begynnelsen er knyttet til fortelleren videreføres også da barnet vokser opp. Barnet lærer språk gjennom lek og samhandling med andre, og også gjennom historiene. Parallelt med språkinnlæringen gir historiene mer og mer mening (Hennig, 2017).

Barnet blir sosialisert inn i verdenen rundt seg, og litteraturen er en del av vår felles sosialisering (Hennig, 2017). Samfunnet er komplekst og hele tiden i forandring, og derfor er også vår sosialisering til enhver tid under oppdatering og utvikling. Sosialiseringen blir som et slags filter som vi ser verden gjennom, og blir derfor meget viktig for at verden skal forstås og for at vi skal kunne være en del av samfunnet. Etter hvert som vi blir eldre blir vi mer avhengige av at vi selv tar en aktiv del (Frønes, 2007). Litteraturen gir oss felles referansepunkt, og etter hvert som barnet blir eldre, spiller litteraturundervisningen i skolen en stadig viktigere rolle i barns sosialisering og felles referansepunkt (Hennig, 2017).

Nært knyttet til sosialisering kommer det vi kaller danning. Dannelsesbegrepet er viktig når det kommer til hvorfor vi har skjønnlitteraturundervisning i skolen (Kjelen, 2015). I motsetning til utdanning handler ikke dannelse om noe som kan direkte innlæres, men derimot om hvordan menneskets personlighet, oppførsel og moralske holdning formes.

De fleste barn i dag skal gjennom minst 13 år med skole. Danningen ligger imidlertid i et eget sjikt, den kan ikke direkte innlæres men må formes gjennom oppdragelse, miljø og erfaringer. Dette skjer i det lange løp, og det er umulig å sette fingeren på at "nå skjer det», og her spiller litteraturen en viktig rolle. Et jevnt påfyll av historier gjennom bildebøker, tegneserier, småfortellinger, noveller, filmer, dikt og romaner gjennom hele skoleløpet spiller en viktig rolle i sosialiseringen og danningen av det de i tidligere læreplanene kalte et «gagns menneske» (Hennig, 2017).

Den grunnleggende språklæringen skjer i barneårene, før barnet begynner på skolen. I løpet av skolegangen skal imidlertid språket utvikles, og stadig nye begrep skal læres. Denne læringen skjer i samhandling med andre barn og voksne, og gjennom undervisningen (Frønes,

2007). Litteraturen er effektiv innen språkopplæring fordi språket her læres gjennom fortellinger og vers som på en eller annen måte berører leseren, enten de er triste, spennende, skumle eller morsomme. Leseren lærer språk gjennom å lese og leve seg inn i handlingen, og ord og uttrykk som er vanskelige vil i mange tilfeller forklare seg selv gjennom historien. I lystbetont lesing aktiveres altså følelsesregisteret, og vi mennesker har en tendens til å huske bedre når vi knytter sanser til minnet. Dette gjør litteraturlesing til en estetisk opplevelse.

Når en skal gå inn på 'hvorfor' innen litteraturdidaktikk kommer en ikke unna den estetiske dimensjonen. Mennesket har en medfødt estetisk sans, og denne sansen har et kontinuerlig behov for å stimuleres og utvikles. Den estetiske hendelsen i litteraturen skjer som et resultat av den prosessen leseren går gjennom, bevisst og ubevisst (Hennig, 2017, s. 71).

Innledningsvis skrev jeg om menneskets fasinasjon for fortellinger og fiksjon, og det er dette det handler om. Den britiske litteraturviteren og feministen Rita Felski ga i 2008 ut boken *Uses of Literature* som et manifest som omhandlet nettopp argumentasjon rundt det å lese skjønnlitteratur. Hun bygger boken opp rundt fire hovedargumenter, hvor to av disse er nært knyttet til den estetiske opplevelsen; *recognition* og *enchantment*. Vi lar oss rive med av handlingen, og vi identifiserer oss med hovedpersonen fordi vi synes han likner på oss selv, eller fordi vi ønsker å være lik den. Dette kaller Felski for *gjenkjennelse*, eller *recognition* (Felski, 2008, s. 23). Det andre begrepet Felski bruker er *enchantment*, som kanskje best kan oversettes til fortryllelse eller forhekselse, selv om dette nok ikke er helt dekkende for begrepet. Det handler om den tilstanden en kan komme i hvor fantasiens verden blir så nær at følelsene blir ekte (ibid, s. 52). Dette fører til et annet begrep som er overførbart til den estetiske opplevelsen av litteratur, katarisisbegrepet. Aristoteles brukte begrepet katarisis i *Poetikken* som den ultimate følelsen en sitter igjen med etter en velspilt tragedie. Det kan nærmere beskrives som det å først bli oppskaket av tragedien, og deretter bli befridd fra følelsen, eller sagt på en annen måte: En følelse av mental renselse (Fossheim, 2017; Kraggerud, 2016). På mange måter er det dette den estetiske dimensjonen i litteratur ofte handler om. Å være inne i en forestillingsverden som utfordrer deg på et eller annet vis, for deretter å gå ut av det igjen. Ikke bare fordi det gjør deg godt, men også fordi du også lærer av denne tilnærmingen. Samtidig er det slik at nettopp dette skaper en didaktisk utfordring. Hvis lesingen av boka ikke gir eleven noen ting som helst, blir det straks vanskeligere å bedrive en meningsfull litteraturundervisning (Hennig, 2017, s. 71).

Louise Rosenblatt (1904-2005) skiller mellom *estetisk* og *effeferent* lese måte (Kjelen, 2015; 2013). Hvor den estetiske langt på vei samsvarer med beskrivelsene over, mens den effeferente

lesemåten handler om å avkode teksten gjennom en analytisk, distansert tilnærming. Kjelen (2015) mener at dette i utgangspunktet ikke trenger å være motsetninger, men at den efferende og den estetiske lesemåten kan sees i sammenheng, og at dette handler om hvilke rammer teksten blir lest innenfor. Derfor ligger ikke skillet først og fremst i tekstene, men hos leseren og de rammen som teksten blir lest innen.

En annen beslektet didaktisk utfordring handler om elevenes evne til å skape indre forestillingsverdener. Oftest er skjønnlitteraturen verken illustrert eller filmatisert, men finnes kun som skrevet tekst. Dette krever noe av leseren, det krever forestillingsevne og fantasi, og for litteraturlæreren er det viktig å ha kunnskap om elevens forutsetninger og eventuelle hindringer for å kunne møte teksten. Åsmund Hennig skriver i innledningen til boka *Litterær forståelse* på side 10:

«[...] å lese litteratur er en estetisk opplevelse som betyr noe for den enkelte leseren. Det er et møte mellom en tekst og et individ, og i dette møtet oppstår det en verden som aldri har eksistert før, og som aldri kommer til å eksistere igjen, i hvert fall ikke akkurat sånn. Det er denne unike forestillingsverdenen som må være utgangspunkt for all litteraturundervisning. Med forestillingsverden menes det som oppstår i hodet på oss når vi beveger oss inn i en tekst, det vil si de bildene vi danner av miljøet, menneskene og handlingen, og den forståelsen vi etablerer av tankene som blir presentert. [...] Uten at en elev har opplevd en slik unik forestillingsverden, har læreren lite eller ingenting å bygge undervisningen sin på» (Hennig, 2017, s. 10)

En forestillingsverden er helt nødvendig for at skjønnlitteraturen skal gi noen mening, og uten denne blir skjønnlitteraturen mindre tilgjengelig for elevene. Hvordan leseren leser, oppfatter og tolker tekster utfra leserens egne erfaringer, alder, kjønn, livsbakgrunn og forutsetninger kalles *resepsjonsteori* (Ridderstrøm, 2017). Med andre ord tar resepsjonsteorien utgangspunkt i leseren, og leserens møte med teksten, fremfor en mer klassisk litteraturredidaktikk hvor ofte forfatteren, forfatterens rolle og biografi dannet et grunnlag for hvordan en skulle forstå en tekst (Skei, 2019). Dette førte også til at litteraturlærere i større grad «eide» kunnskapen. Denne tilnærmingen til litteratur var rådende i norsk skole helt frem til 1970-tallet, men finnes nok spor av enda.

Det er derfor viktig at norsklæreren har en solid og fungerende litteraturredidaktikk som tar utgangspunkt i resepsjon, kanskje særlig i møte med de elevene som ikke finner sin forestillingsverden.

3.0 Metodologi

I dette kapittelet redegjør jeg først for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter går jeg inn på valg av forskningsdesign, utvalgsstrategi, metode og analyse. Kapitlet avsluttes med en gjennomgang av studiens reliabilitet og validitet, samt forskningsetiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I denne masterstudien har jeg studert menneskers erfaringer og oppfatninger omkring et område innen undervisning. Det er i denne studien ikke foretatt noen målinger som kan vurderes og måles kvantitativt, men det er språk og beskrivelsene av praksis som danner grunnlag for undersøkelsen. Dette gjør at denne studien befinner seg innen en kvalitativ tradisjon.

Ved bruk av kvalitative metoder i forskning på praksis, kreves det et nært samarbeidsforhold mellom forskningsdeltagerne og forskeren. Ut fra fokuset eller problemstillingen er målet å beskrive et fenomen fra virkeligheten hvor komplekse menneskelige prosesser forskes på. Forskerens mål er å få frem deltagerens perspektiv (Postholm, 2010). I min studie av egen praksis er det elever som utgjør forskningsdeltagerne, og derfor blir det elevenes syn som skal bæres fram. Som forsker kan jeg ikke vente at informantene er enige, verken seg imellom, eller med mine oppfatninger, og dette må i så fall løftes frem i forskningsteksten (ibid). Å gripe an prosjektet, analysen og drøftingen på denne måten, hører inn under en konstruktivistisk tradisjon, hvor mellommenneskelige forhold spiller inn i kunnskapskonstruksjonen (ibid). Dette betyr at kunnskapen nødvendigvis alltid vil være i endring, nettopp fordi mennesker og menneskers oppfatning alltid er det. Dette er viktige hensyn som jeg har tatt i analysen og drøftingen av studien, derfor reflekterer jeg ytterligere over dette i delkapitlet om intervju, utvalgsstrategi og etikk.

3.1.1 Induksjon og deduksjon

En viktig tradisjon innenfor vitenskapsteori er empirisme, der man generaliserer gjennom systematisk observasjon, og kan trekke konklusjoner gjennom induktive slutninger. Francis Bacon (1561-1626) mente at man gjennom flere enkeltstående tilfeller kan generalisere seg frem til kausale forhold mellom fenomener. Han satte induksjonsprinsippet som et ideal for vitenskapelig fremgangsmåte (Kvarv, 2010, s. 22).

Ut fra et konstruktivistisk perspektiv er verden i konstant forandring, og da har det liten hensikt å lage store teorier om hvordan virkeligheten henger sammen. Det viktige blir å forstå

det foranderlige og dynamiske, og dette krever en induktiv tilnærming som går fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018).

David Hume (1711-1776) reiste imidlertid kritikk mot det han mente var svakheter innenfor induksjonsprinsippet. Han mente at det foreligger både logiske og psykologiske utfordringer, selv om forskeren har store mengder empiri å vise til. En logisk utfordring er at empiristen ikke kan si noe vitenskapelig meningsfullt om fremtiden, bare hvordan det har vært. Dernest er det en psykologisk utfordring i at mennesket har forventninger til at et bestemt fenomen inntreffer etter et annet, og dette gjør oss til vanetenkere, men vanetenkning er uvitenskapelig. I tillegg vil avvik fra observasjonene svekke, eller eventuelt avkrefte en generell dom (Kvarv, 2010).

I en deduktiv slutningskjede konkluderer man vanligvis ut fra flere premisser. Forskeren er i denne tradisjonen opptatt av å skaffe empiri som bekrefter en teori. Vi kan trekke sikre konklusjoner av en deduktiv slutning så lenge premissene er korrekte. Et problem er imidlertid at det er nesten umulig å kunne med sikkerhet si at premissene er korrekte (Kvarv, 2010).

Hypotetisk-deduktiv metodebruk er særlig utbredt innenfor naturvitenskapelig forskning, men brukes også i samfunnsvitenskapens kvantitative forskning. Her utleder man hypoteser fra mer komplekse problemstillinger. Deretter tester man hypotesen og dersom det viser seg at denne ikke stemmer, lager man en ny og bedre hypotese. Slik kan man finne frem til slutninger som samsvarer med premissene som er lagt i teorien (Kvarv, 2010).

Kvarv (2010, s. 23) og Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) påpeker at de deduktive og induktive metoder som slutningsprinsipp i sine *rendyrkede* former befinner seg i hver sin ytterkant av en skala, og er i så måte er beheftet med mange svakheter og problemer. Derfor brukes som regel varianter og deler av disse metodene. En variant som pendler mellom prinsippene for induksjon og deduksjon er kjent som *abduksjon*.

3.1.2 Abduksjon

Charles Sanders Pierce (1839-1914) er kjent som en av grunnleggerne av *pragmatismen*. John Dewey som tidligere er nevnt i teorikapittelet var en av hans elever, og også en viktig bidragsyter for denne filosofiske retningen (Stølen, 2017a; 2019). Pierce lanserte en pragmatisk tilnærming til induksjons- versus deduksjonsutfordringen, denne kalte han *abduksjon* (Stølen, 2017a; Postholm & Jacobsen, 2018).

Når en forsker møter et problem, vil han ut fra sine observasjoner sette opp en eller flere hypoteser. Dette vil igjen utløse nye spørsmål som forskeren forsøker å finne svar på gjennom observasjoner, intervju eller lignende. Dette er en stadig pågående prosess hvor den kvalitative forskeren pendler mellom de induktive og de deduktive metodene, og det er dette som kalles abduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018).

For å beskrive dette nærmere bruker jeg her min egen praksis som et forenklet eksempel. Som lærer observerte jeg tidlig at litteraturinteressen hos elevene i Vg3 påbygging til generell studiekompetanse over det jevne var ganske lav. Dette er strengt tatt en teori som ikke er testet, men som er dannet på grunnlag av observasjoner. Dette førte til en rekke spørsmål som: Hvorfor er litteraturinteressen lav? Hva kan jeg gjøre for å øke litteraturinteressen? Som pragmatiker var det særlig det siste spørsmålet jeg hengte meg opp i, og laget en hypotese om at et nytt undervisningsopplegg kunne øke interessen. Jeg laget deretter et undervisningsopplegg for å teste denne hypotesen. Ny empiri gjennom observasjoner av elevene i arbeid, elevenes resultater og elevenes tilbakemeldinger førte til nye hypoteser som ledet til ny teori. Den teorien danner også nye spørsmål som: Hva er det som i så fall gjør at interessen øker/ikke øker? Jeg befinner meg altså i en pendel mellom induksjon og deduksjon hvor empirien fører til nye hypoteser, som fører til ny teori, som igjen leder til nye spørsmål, hvor nye hypoteser må testes med ny empiri. Med andre ord tar man i bruk teori og empiri gjennom å ta utgangspunkt i et sant premiss og et sannsynlig premiss. Ved abduktive metoder vil da konklusjonen være *sannsynlig* (Thagaard, 2013).

På den ene siden vil det være naturlig å lene seg mot induktive metoder fordi jeg samler empiri for å utlede en teori. På en annen side støtter jeg meg allerede på en del teori og forskning om tilpasset opplæring og bruk av estetiske læreprosesser i undervisningen, som gjør at jeg ligger mot det deduktive, og i alle fall at jeg ikke har en rendyrket induktiv tilnærming. Igjen viser dette at jeg ligger nærmest til det vi kan kalle abduktive metoder – empiri og teori som premiss leder til en sannsynlig konklusjon.

3.1.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk (av lat. hermenevein, ‘tolke, utlegge’) stammer fra åndsvitenskapen, og har sin opprinnelse i middelalderens tolkning av hellige skrifter. Begrepet hermeneutikk brukes på samme måte innen samfunnsvitenskapelig forskning som innen åndsvitenskapen, forskeren er ute etter å utlegge og tolke det han finner, og på den måten bidra til å forstå funnene.

Forskerens forståelse legges altså frem gjennom sin fortolkning av empirien (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

Min *forforståelse* er med på å påvirke hvordan jeg leser, erfarer eller forstår nytt stoff, og denne vil hele tiden være i endring. Det nye stoffet jeg leser og erfarer, tolker jeg for å forstå, dette leder til ny forståelse. Denne prosessen kan kort forklares som hermeneutikk, og fordi jeg stadig kommer tilbake med endret forståelse, kan denne prosessen sees på som en sirkel eller en evig spiral, kjent som den *hermeneutiske sirkel* (Kvarv, 2010). Forskerens bakgrunn, valg av kilder og funn, vil hele tiden lede ham inn på nye fortolkninger, og ny forståelse. Jeg får stadig ny kunnskap som er med på å påvirke min forståelse og derfor stopper aldri denne prosessen, heller ikke etter at et prosjekt er avsluttet (Kvarv, 2010).

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) brakte inn ny filosofi til hermeneutikken, og talte for hermeneutikk som anskuelsesmåte. Dette ledet mer bort fra den klassiske metode-hermeneutikken. Han var særlig opptatt av at kunnskap blir til gjennom forut-forståelser eller for-dommer, og at enhver ny kunnskap skjer som en reaksjon mellom vår forut-forståelse og vår nye erfaring. Denne reaksjonen skjer enten ved at det nye bekrefter eller bryter våre forut-forståelser (Kvarv, 2010). Gadamer mente at produktive fordommer muliggjør forståelse, men han hadde ingen kriterier for hva som skiller en produktiv fordom fra en fordom som hindrer forståelse og fører til misforståelser. Han mente videre at hermeneutikk ikke var metodelære, men en *livsholdning der betingelsene for forståelse klargjøres* (Kvarv, 2010, s. 79).

Jeg vil i min analyse og tolkning ha en forforståelse av både problemstilling, teori og praksis. Likevel vil kunnskapen bli til i reaksjonen mellom dette og erfaringen av det nye slik det fremgår av drøftingen. Jeg befinner meg i så måte alltid i en hermeneutisk sirkel, og min kunnskap og forståelse vil hele tiden oppdateres og endres.

Videre mener jeg å finne i dette at hermeneutikken og den hermeneutiske sirkelen også har likheter med den abduktive tilnærmingen, som på ett vis også dreier seg om å se på kunnskapen som en evig sirkel. Om abduksjon skrev jeg at forskeren befinner seg i en pendel mellom deduksjon og induksjon, men sagt på en annen måte er dette også en sirkel hvor empirien fører til teori som igjen fører til empiri, fordi vi hele tiden lærer noe nytt, stiller nye spørsmål og danner nye hypoteser.

3.1.4 Fenomenologi

Fenomenologi er læren om ‘det som viser seg’, eller læren om fenomenene. Georg Hegel (1770-1831) definerte dette til læren om erkjennelsens og bevissthetens former og utvikling frem mot absolutt erkjennelse, kjent som «åndenes fenomenologi» (Stølen, 2017b). Som moderne vitenskapsteoretisk og filosofisk retning er det likevel i hovedsak Edmund Husserls (1859-1938) senere verker som forbindes med fenomenologi (Svendsen, 2017; Hovd, 2019). Martin Heidegger bygde senere igjen på Husserl, med sin filosofiske orientering av fenomenologien (Kvarv, 2010; Hovd, 2019).

Husserl var opptatt av hvordan vi i eksperimentsituasjoner og bevissthetsstrukturer studerer første persons erfaringer. Å forske fenomenologisk inkluderer både aktive og passive eksperimenter. Ifølge fenomenologer kjennetegnes den menneskelige bevissthet av at bevisstheten er rettet mot noe bestemt – intensjonalitet. Fenomenene må tolkes for å kunne oppnå forståelse for intensjonale fenomener. Fordi våre vante måter å se og tenke på vil være til hinder for å akseptere erfaringer, må vi så fordomsfritt som mulig forsøke å betrakte, undersøke og beskrive ting i et første erfaringsperspektiv (Svendsen, 2017; Kvarv, 2010). Noe forenklet kan vi si at fenomenologien er en vitenskapsteoretisk retning hvor hovedinteressen er fenomener *slik de fremtrer for oss i et førstepersonsperspektiv* (Kvarv, 2010, s. 91).

Fenomenologien spiller en viktig rolle i min undersøkelse. Jeg beskriver og undersøker hendelser som går tilbake i tid, altså retrospektivt, samt at jeg intervjuer informanter i nåtid. Jeg skal undersøke en praksis og et fenomen som jeg har omfattende erfaring med, og derfor er det viktig at jeg forsøker å gjøre forskningsmetodiske grep som skaper distanse til praksisen. Slik kommer jeg i posisjon til å kunne reflektere over det jeg har opplevd og erfart for å oppnå et første erfaringsperspektiv. Ifølge Husserl må jeg med andre ord tilbake stille eller nullstille mine erfaringer, for derigjennom forsøke å kvitte meg med mine fordommer for å kunne tolke fenomenene slik de fremstår for meg. Dette fremstår for meg som et paradoks fordi ifølge Gadammers hermeneutikk vil produktive fordommer være det som muliggjør forståelse, og hermeneutikken og fenomenologien anvendes ikke hver for seg. Jeg anser likevel ikke dette som praktisk problem, men mer som et teoretisk paradoks. Mine livserfaringer vil alltid på en eller annen måte spille inn i hvordan jeg tolker og forholder meg til empirien, og jeg må uansett forholde meg objektiv til mine undersøkelser, men så lenge jeg er bevisst dette er det snarere en ressurs fremfor et problem.

3.2 *Forskningsdesign*

Hvordan en syr sammen forskningsprosjektet med fremgangsmåte, utvalgsstrategi, avgrensinger, forskningsmetoder og analysemetoder blir gjerne kalt forskningsdesign. Forskningsdesignen sier altså noe om utseende til studien. Jeg har erfart at det ikke nødvendigvis er like enkelt å orientere seg i de ulike designene fordi de gjerne har diffuse overganger. Når jeg i tillegg har tatt utgangspunkt i å forske på egen praksis, har det vært flere mulige forskningsmetoder og analysemetoder å velge blant. Dette har ført til at jeg har måttet drøfte hvilket forskningsdesign som vil være mest formålstjenlig for min studie.

Siden jeg forsker på flere resultater av samme oppgave, kan studien betegnes en komparativ casestudie. Som komparativ casestudie blir derimot min studie for lite omfattende ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 68). På en annen side kunne studien min vært en eksperimentell casestudie (ibid, s.70-71), men jeg har få eller ingen målbare data om situasjonen før tiltaket ble satt i verk, bare min generelle oppfatning gjennom elevbesvarelser og samtaler. Dette er etter mitt syn lite reliabelt, og blir for svakt materiale å bruke.

Nå er det heller ikke mitt mål å gå dypere inn i hvordan ting har vært tidligere, men snarere å beskrive og analysere hvordan et undervisningsopplegg kan påvirke en interesse, uavhengig av elevenes interesse i forkant av opplegget. En *påvirkning* kan også slå i flere retninger, og bruken av nettopp dette verbet gjør at det ikke ligger en forventning om et spesielt utfall. Dette samsvarer i langt større grad med et fenomenologisk design, som har til mål å beskrive individers mening knyttet til livserfaringer (Postholm, 2010). Innenfor fenomenologisk design er det normalt to hovedretninger; den psykologiske fenomenologien som har som mål å komme til essensen av fenomenet, og den hermeneutiske fenomenologien som har som mål å fortolke fenomenet. Siden min undersøkelse spør etter om litteraturinteressen til informantene har blitt påvirket gjennom læreprosessen, vil dette kreve en beskrivelse og fortolkning av praksis og intervju. Dermed plasserer jeg meg nærmere bestemt innen hermeneutisk fenomenologi.

I min studie beskriver jeg prosjektoppgaven som elevene har løst. Deretter beskriver jeg seks ulike løsninger av oppgaven. I beskrivelsene er det også innslag av personlige narrativer. Postholm og Jacobsen (2018, s. 78) beskriver at forskerens egne narrativer, hans personlige historie, kommer inn under det vi kaller autoetnografi. Disse beskriver utviklingen i elevproduktene, og er ment å gi en fyldigere beskrivelse av hva jeg opplevde som observatør. Intervju for å skaffe detaljerte data er gjort i ettertid, og analysen av disse er koblet sammen

med beskrivelsene av oppgaveløsningene. Målet er at analysen og tolkningen av disse gjennom min rapport skal gi en forståelse av hva jeg har utforsket og gi en sannsynlig konklusjon (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

3.2.1 Utvalgsstrategi

Jeg har i de siste elleve år hatt et undervisningsopplegg, som er gjenstand for denne forskningen. Opplegget pågår over en to måneders periode hvert år, og med 18-30 elever i hver klasse foreligger det dermed mye data. Jeg har derfor foretatt et *strategisk utvalg* av informanter til min studie. Jeg har foretatt flere avgrensinger og det første gjelder valg av år. For fem år siden utarbeidet jeg de nåværende kriteriene for prosjektet og således er det naturlig å holde med til denne perioden. Elevproduktene fra denne perioden sitter også friskest i minne. Videre har jeg kategorisert de ulike produktene av undervisningsopplegget, der jeg har valgt tre kategorier som ofte går igjen i elevenes valg av fordypning.

Som en del av helhetsvurderingen leverte elevene en refleksjon etter prosjektperioden og jeg valgte ut 12 refleksjonsnotat som jeg ønsket å studere nærmere. Etter gjennomlesning av disse har jeg ytterligere foretatt et *intensivt utvalg* som består av seks informanter (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 117).

Jeg har basert utvalget på at de seks valgte informantene viser god evne til refleksjon over læringsprosessen i prosjektet. Disse elevene har dessuten aktivt brukt sceniske og/eller kunstneriske uttrykk i arbeidene sine, og det er spesielt ettervirkningen av de estetiske læreprosessene ved undervisningsopplegget jeg vil undersøke. Jeg velger altså en slik utvalgsstrategi fordi disse informantene bidrar til mye informasjon, men uten at utvalget blir *ekstremt* eller *avvikende* (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 117).

Hvert år var det elever som tolket oppgaven dit at de kun ønsket å lage en PowerPoint-presentasjon. Hadde jeg tatt et *tilfeldig utvalg* av informanter, ville dette også ha innebåret en sannsynlighet for at elever som ikke hadde valgt estetiske læreprosesser i sitt arbeid ble informanter i studien. Med de konsekvensene at jeg ikke hadde fått et utvalgt som var i stand til å gi meg svar på min problemstilling.

En generell kritikk til det kvalitative intervjuet er forskningsobjektets mangel på objektivitet (Allern, 2012, s. 260). Hadde intervjuobjektet vært fullstendig nøytral og objektiv til det spesifikke emnet som jeg ønsker å undersøke, så ville det neppe vært interessant å intervjuer henne. Derfor har dette også preget mitt valg av informanter.

3.2.2 Metodevalg

Slik min beskrivelse av prosjektet er fremlagt, er jeg plassert innenfor kvalitativ forskning, og jeg har brukt kvalitative metoder. Guðmundsdóttir (2011) sier at den kvalitative forskeren studerer feltet inngående over tid gjerne som en aktiv deltager, som observatør og lignende. Videre analyserer han dokumenter, artikler, historier, samtaler, undervisningssituasjoner, ja, nær sagt alt som har med tekst og språk å gjøre. I mine undersøkelser har jeg beskrevet praksis, med autoetnografiske innslag før jeg deretter har intervjuet seks informanter som var deltagende i undervisningsopplegget. Denne forskningen fører frem til kunnskap om menneskelige interaksjoner, sosiale strukturer, kulturen og samfunnet (Guðmundsdóttir, 2011). I de neste delkapitlene ser jeg nærmere på metodevalg og analyse i mitt prosjekt.

3.2.3 Intervju

Ved valg av intervju sto jeg overfor tre aktuelle muligheter slik jeg så det: Gruppeintervju, dybdeintervju (semistrukturert intervju) og fokusintervju (Tjora, 2017). Siden jeg hadde flere informanter som har gjennomført et likt undervisningsopplegg men til ulike tider, ville et semistrukturert gruppeintervju føre til potensielt interessante samtaler. Likevel har denne intervjuformen noen svakheter nettopp fordi de involverte var med på separate prosjekt, og erfaringene kunne være nokså ulike. Jeg var ute etter faglige refleksjoner som kan komme i ettertid, og var opptatt av at alle skulle få frem sin stemme. En fare ved å velge denne formen er også at ikke alle får komme like godt frem, og jeg var på forhånd redd at noen kunne dominere gruppesamtalen, og andre ikke vil si noen ting. Nå var det likevel slik at fordelene med et gruppeintervju synes jeg var såpass store, i og med at jeg kunne få en gruppesamtale om et prosjekt og noen problemstillinger som for alle lå noe tilbake i tid. Dermed kunne de spille på hverandres innspill, og sammen konstruere kunnskap og sette sammen minner fra sin deltagelse.

I eventuelle en-til-en-intervju sto det mellom dybde- eller fokusintervju. Siden jeg var opptatt av refleksjonene til informantene ville egentlig ikke et fokusintervju være formålstjenlig, siden dette er mer oppstyltet med klare svar, og ikke legger opp til refleksjoner. Det ville derfor kun være aktuelt med et semistrukturert dybdeintervju. Da hadde jeg muligheten til å la informantene tenke og reflektere gjennom samtalen, og ikke måtte svare direkte på spørsmål (Tjora, 2017). Denne tilnærmingen tar lengre tid, både i intervjusituasjonen, men også i ettertid når intervjuene skal transkriberes.

Utgangspunktet for intervjuet er problemstillingene for studien, med den felles bakgrunnen alle informanter hadde, nemlig at de har gjennomført samme fordypningsprosjekt i litteratur. Det var viktig at jeg på forhånd hadde tenkt igjennom hva det var jeg vil finne ut, slik at jeg kunne unngå å måtte ta nye intervju senere.

Valg av intervjuform ble også påvirket av praktiske hensyn. De som jeg anså som aktuelle informanter var spredt utover et stort geografisk område, så derfor måtte jeg ta stilling til om intervju kunne avholdes på Skype. Dette krever en viss teknisk tilrettelegging, og var ikke nødvendigvis like enkelt å få til skulle det vise seg. Den geografiske spredningen gjorde det også vanskelig å skulle arrangere et eventuelt gruppeintervju. Som nevnt er det å arrangere et gruppeintervju ikke nødvendigvis det enkleste med tanke på at alle informanter skal møtes til samme tid. Likevel så det ut til å klaffe, og jeg valgte tilslutt å satse på et semistrukturert gruppeintervju med totalt seks informanter.

Rett før intervjuet fikk jeg imidlertid beskjed om frafall på to informanter. Dette gjorde at gruppeintervjuet måtte gjennomføres med kun fire informanter. Jeg syntes dette informantgrunnlaget ble lite, og derfor kontaktet jeg to ekstra informanter som tidligere hadde meldt interesse, men som ikke kunne møte til gruppeintervju. Disse to intervjuet jeg hver for seg noen dager senere via Skype med samme intervjuguide som for gruppeintervjuet. Derfor er det totale antallet informanter fremdeles seks, men det har blitt gjennomført som ett gruppeintervju og to dybdeintervju, med de styrker og svakheter dette måtte gi.

3.2.4 Analyse

Analyse av kvalitative data handler om å stille spørsmål til materialet, og å gjenfortelle svar på en oversiktlig og relevant måte (Malterud, 2013, s. 91). Jeg har valgt å analysere empirien utfra et hermeneutisk fenomenologisk syn. Kirsti Malterud (2013) har utviklet en modell for tekstanalyse inspirert og basert på Giorgis fenomenologiske analyse og prosedyrene for Grounded Theory. Analysemetoden har fått navnet *systematisk tekstkondensering*. Etter at jeg gjorde meg kjent med denne fremgangsmåten valgte jeg å bruke dette for å analysere intervjuene.

Etter at intervjumaterialet er transkribert går man inn i første fase av analysen. Her gjelder det å få oversikt over materialet og bli kjent med det. Et viktig grep her er å minne meg selv på det fenomenologiske perspektivet og ikke legge til en tolkning. Malterud (2013) påpeker at det er fugleperspektivet som teller i denne omgang. Når alt er gjennomgått kan en oppsummere inntrykkene ved å systematisere etter foreløpige tema.

I neste trinn handler det om å identifisere meningsbærende elementer, noe som i første rekke gjøres utfra temaene som ble systematisert i første trinn. Sorteringen av disse elementene må også nå sees på i lys av problemstillingen. De meningsbærende enhetene kan være av variabel lengde, og de skal helst si noe meningsfylt om de temaene som tidligere er valgt. Etterhvert begynner vi også å systematisere disse. *Koding* kalles dette (Malterud, 2013, s. 101). Her er det verdt å merke seg at de meningsbærende elementene kan passe til flere temaer, og at dette ikke er en matematisk modell med et fastsatt system. Det viktige er at forskeren klarer å systematisere på en måte som blir meningsfull sett opp mot egen problemstilling og oversiktlig i framstillingen (ibid).

Analysens tredje fase handler om å lage kondensat. Dette dreier seg om å lage kunstige sitater eller tekstgjengivelser av hva informanten har sagt basert på de meningsbærende elementene (ibid). Å kondensere intervjumaterialet på denne måten handler om å trekke ut hva informanten sier, kanskje gjennom hele intervjuet, til enklere renskrevne sitater. Her er det kanskje spesielt viktig å forholde seg fenomenologisk til materialet og ikke tilegne informanten meninger (ibid).

I fjerde og siste fase lages en sammenfatning slik at kondenseringen kan kobles til beskrivelser og begreper. Dette kalles å *rekontekstualisere*. Det handler her om å sammenfatte funnene i form av gjenfortellinger som er presentable og lesbare for andre, og det er viktig å være lojal mot informantens stemme. Sammenfatningen er en analytisk tekst organisert etter kodegruppene (Malterud, 2013, s. 107).

Jeg imidlertid valgt å presentere analysen i et slags mellomstykke mellom fase tre og fire, hvor jeg har delt opp sammenfatningene i fase fire slik at hver informant er koblet til praksisbeskrivelsene i analysen. Dette bryter noe med prinsippene bak systematisk tekstkondensering og en ren fenomenologisk tilnærming, men samtidig finner jeg dette nyttig sett i et hermeneutisk-fenomenologisk analysesyn, hvor stemmen til informanten spiller en tydeligere rolle i fortolkningen av materialet. Senere, i drøftingen, er sammenfatningene kategorisert etter kodegruppene som i fase fire av Malteruds (2013) modell. På denne måten får jeg belyst hvordan hver enkelt informant kommenterer sitt arbeid i et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv på den ene siden, og hvordan dette kan kategoriseres etter mine problemstillinger på den andre. Fremstillingsmåten gir en god oversikt og lesbarhet, og jamfør fenomenologiens idealer beskriver jeg virkeligheten slik jeg så den, mens informantens stemmer gjør det samme fra sin vinkel. Samtidig har denne framstillingsmåten en fordel

innenfor en hermeneutisk tankegang, hvor fortolkningen av forskningsmaterialet foregår fra flere vinklinger.

3.3 Etikk

I dette avsluttende delkapitlet reflekterer jeg over etiske problemstillinger som jeg har måttet drøfte og tatt stilling til. Det er viktig at materialet som jeg presenterer er i samsvar med problemstillingen og at studiet som helhet kan betegnes som valid og reliabelt (Sæbø & Allern, 2010). En forsker må også være bevisst på hvordan intervjuobjektet kan iscenesette seg selv i intervjuet. Det kan være at intervjuobjektet ønsker å fremstå overfor forskeren eller de andre forskningsdeltagerne på en bestemt måte. Dette er et vesentlig område for kildekritikk. Dette gjelder også i høy grad forskeren, som må være sin rolle bevisst, og være kritisk til hvordan han framstiller seg selv overfor intervjuobjektene. Han må forsøke å forholde seg nøytralt til sine erfaringer, og framstå så objektiv som mulig i intervjusituasjonen (Allern, 2012, s. 262). Dette peker også tilbake på fenomenologiens siktemål om å nullstille sine fordommer for å oppnå et første erfaringsperspektiv.

Derfor vil det være en svakhet for materialet i sin helhet hvis ikke også konteksten beskrives. På denne måten blir også observasjonene av praksis viktig for å skape troverdighet til intervjuet. Siden jeg er sterkt knyttet til praksisen som beskrives i studien, er det viktig at jeg ikke faller for fristelsen at intervjuene blir preget av et ønske fra min side å få bekreftet mine antagelser eller intensjoner, og at jeg i stedet søker å skape distanse (Allern, 2012, ss. 264-265).

3.3.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet. Siden praksisbeskrivelsene og det autoetnografiske materialet i studien er retrospektive, og jeg har en kunnskap om dette spesifikke området som ingen andre har, vil dette redusere etterprøvbarheten. Derfor er det svært viktig at dette blir gjort fenomenologisk, og at mine forforståelser er nullstilt. Samtidig er det min egen praksis som studeres, og dermed vil dette nødvendigvis til en viss grad være farget av mine opplevelser. Jeg arbeidet lenge med problemstillingen for at denne skulle være så objektiv som mulig. Imidlertid styrker jeg påliteligheten ved å gi grundige beskrivelser av praksis og fremgangsmåte (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Å etterprøve nøyaktig min studie vil være umulig av flere grunner. For det første er praksisbeskrivelsene retrospektive, og rammevilkårene er ikke de samme i dag; jeg har ikke de samme elevene, og nye elever vil heller neppe løse oppgavene på nøyaktig samme måte. For det andre er

informantenes opplevelser subjektive, og intervjuer med nye informanter vil nok mest sannsynlig gi andre svar. På en annen side har utvalgsstrategien gjort at svarene kan betegnes som mer pålitelige fordi informantene er plukket ut fra forskjellige skoleår, og ut fra forskjellige fordypninger og kunstneriske uttrykk.

Validiteten sier noe om gyldigheten, relevansen og troverdigheten til studien, og om undersøkelsen virkelig måler det den har til hensikt å måle. Studien er kvalitativ og gir ingen målbare data, da er det desto viktigere at analysen løfter frem funn på en objektiv måte. I drøftingen tar jeg forskningens funn i dialog med teorien, og på den måten styrker jeg både påliteligheten og gyldigheten, samtidig som dette er med på å gi svar som kan måles opp mot problemstillingene (Postholm & Jacobsen, 2018). Fordi jeg bruker flere informanter vil undersøkelsene mine også være mer troverdige, og dette er med på å styrke validiteten til undersøkelsen (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

I min overordnede problemstilling spør jeg om hvordan estetiske læreprosesser fungerer som tilpasset opplæring. Funnene og drøftingen av disse viser at prinsippet kan være overførbart også til andre skoler og trinn. Dette er i utgangspunktet ikke avhengig av det spesifikke undervisningsopplegget som jeg viser til. Den underordnede problemstillingen spør om hvordan estetiske læreprosesser påvirker litteraturinteressen til elevene. Funnene her er vanskeligere å overføre fordi problemstillingen er langt mer spesifikk, og avhenger i stor grad av hvordan elevene svarer. Samtidig er det slik at denne problemstillingen ikke etterspør en spesiell virkning, men har en bevisst bruk av verbet *påvirke*. Dette gjør at et hvert svar her som innebærer en eller annen *påvirkning* er positivt, og derfor vil studien være valid så lenge funnene blir fremlagt på en etterrettelig måte.

Et dilemma som kan svekke studiens reliabilitet og validitet er min posisjon overfor informantene som deres tidligere lærer. Det kan tenkes at noen har svart det de tror jeg vil høre. Jeg fant det derfor meget viktig å snakke om dette før intervjuene startet. Likevel er dette noe jeg har vært spesielt oppmerksom på i drøftingen av analysene.

Det er viktig at jeg reflekterer over disse forskningsetiske spørsmålene som jeg her tar opp, og jeg må hele tiden være tro mot problemstillingen, og analysere resultatene av undersøkelsen utfra denne.

3.3.2 Personvern

Alle informanter er tidligere elever som har gjennomført undervisningsopplegget og var over atten år da prosjektet ble gjennomført, og derfor sto de selv ansvarlig for samtykke.

Stedsbetegnelser og skolenavn er unngått, og alle informanter har fått fiktive navn.

Informantene ble først spurt muntlig, og leste deretter brevet *Beskrivelse av masterprosjektet*, og har fylt ut samtykkeerklæringen i samme brev⁵. Til intervjuene var det planlagt å bruke lydopptak, og kom derfor innunder krav om behandling av personopplysninger. Før jeg kunne starte behandlingen av personopplysningene, innhentet jeg tillatelse⁶ fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Et forskningsetisk aspekt som har vært viktig for meg i dette arbeidet er også bevaring av anonymiteten til andre elever som arbeidet sammen med forskningsdeltagerne i prosjektperiodene. Fire av de seks praksisfortellingene beskriver arbeid som er gjort i grupper, men hvor bare én til to av gruppemedlemmene er valgt ut som informanter. Det er ikke gruppenes resultater som er gjenstand for min forskning, så på den måten ligger det heller ingen vurdering av arbeidet i forskningen. Samtidig er produktene som beskrives elevenes åndsverk, og må derfor behandles med respekt. Derfor er eventuelle kommentarer som sier noe om fremheving av egen rolle, eller diskreditt av andre gruppemedlemmer ikke tatt med.

3.4 Metodologisk sammenfatning

I begynnelsen av dette kapittelet argumenterte jeg for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, og viste hvordan jeg tilhører en kvalitativ konstruktivistisk tradisjon med en hermeneutisk-fenomenologisk tilknytning. Videre har jeg gått inn på valg av oppgavedesign, samt hvilke konkrete metoder og analyseteknikk jeg har brukt i mitt forskningsprosjekt. Tilslutt har jeg drøftet forskningsetiske forhold med vekt på reliabilitet, validitet og personvern. Dette kapittelet viser hvordan jeg har gått frem i mitt forskningsarbeid, og gjort meg oppmerksom på muligheter – og utfordringer ved mine veivalg.

⁵ Vedlegg 1: Beskrivelse av masterprosjektet (Merknad: Tittel og problemstilling er noe endret etter at brevet gikk ut til informantene. Kriteriene for deltagelse er imidlertid de samme)

⁶ Vedlegg 2: Meldeskjema for behandling av personopplysninger (NSD)

4.0 Analyse av funn

Som jeg har redegjort for tidligere har innhenting av empiri foregått over tid.

Undervisningsopplegget som er utgangspunktet for denne studien, ble først til i et samarbeid med en annen lærer vinteren 2007, da i en langt mer lærerstyrt form. Senere har jeg utviklet opplegget videre frem til dagens form som ble til i 2013. Praksisfortellingene og det autoetnografiske materialet stammer fra 2014-2017 og har tatt utgangspunkt i mine personlige notater, logger og minner. Intervjuene ble gjennomført senvinteren 2019.

Egen praksis og intervju danner altså datagrunnlaget for min studie. Først presenterer jeg oppgaven som informantene har løst, og i de videre underkapitlene beskriver jeg seks ulike løsninger av denne oppgaven. Disse er organisert i tre tematiske kategorier: (1) Dramaet *Et dukkehjem*, (2) Norrøn litteratur og (3) novellen *Karen*. Praksisbeskrivelsene viser også et spenn, ikke bare i de kategoriserte litteraturvalgene, men også i valg av framføringsmåter og estetiske virkemidler. I etterkant har jeg intervjuet representanter fra alle oppgaveløsningene. I analysen har jeg koblet informantene fra intervjuene til hver sine prosjekt. Den hermeneutisk-fenomenologiske analysen er i stor grad etter modell av Kirsti Malteruds (2013) beskrivelser av *systematisk tekstkondensering*, med de tilpasninger som er beskrevet i kapittel 3.0 Metodologi/3.2.4 Analyse.

4.2 Undervisningsopplegg

Undervisningsopplegget som jeg har brukt for å undersøke problemstillingen, er et opplegg som jeg selv har utviklet og brukt i mange år på 10-timerskurset i norsk på Vg3 Påbygging til generell studiekompetanse. Et sentralt mål for opplæringen i tredjeklasse på videregående er det såkalte «særemnet» eller fordypningsoppgaven, og dette kompetansemålet er også utgangspunkt for min utarbeidelse av oppgaven. Jeg har i tillegg valgt å trekke inn et annet kompetansemål som gjør at fordypningsoppgaven styres mot skjønnlitteratur. Disse to målene er:

- *gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov*
- *sette sammen og framføre et avgrenset litterært program*

(Utdanningsdirektoratet, 2018b)

Det er naturlig at også flere kompetansemål fra læreplanen knyttes opp mot oppgaven elevene får. Med dette ønsker jeg at eleven(e) selv går inn i læreplanen og knytter flere av de andre

kompetansemålene til fordypningsoppgaven⁷. Hvor mange mål som er aktuelle kan være en diskusjonssak ut fra kompleksiteten av de aktuelle målene, og problemstillingen de bestemmer seg for. Her er samtale og veiledning viktig.

Mine krav for oppgaven er:

- Oppgaven skal ta utgangspunkt i en selvvalgt og godkjent problemstilling
- Oppgaven skal gjennomføres muntlig/praktisk
- Elevene kan arbeide alene eller samarbeide i grupper på inntil fire stk
- Det skal knyttes 3-5 andre læreplanmål til oppgaven
- Fremføringen skal vare ca 20 minutter
- Hver elev skal levere et individuelt refleksjonsnotat i etterkant av oppgaveperioden

Jeg ser på det som svært viktig at elevene gjør seg flere tanker om hvilken fordypning som kan være aktuell, og hvilke framføringsmetoder de skal velge. Derfor gjennomfører jeg en felles idemyldring hvor alle får komme med forslag både på tema og/eller produkt. Etter idemyldringen fordeler jeg klassen i grupper etter hva som interesserer dem mest, enten det er produkt eller tema. De får da diskutere videre i gruppene. De rene temagruppene får i oppdrag å komme med forslag til produkt innen temaet, og omvendt på produktgruppene. Etter dette tar vi opp i plenum hva de forskjellige gruppene har kommet fram til, og gjør deretter en ny fordeling hvis det er behov. I denne prosessen er det sikkert enkelte som skifter grupper, og andre som velger å arbeide for seg selv. For at ideene skal modnes litt hos den enkelte lar jeg grupper, tema og produkt stå åpne i om lag to uker, før jeg etter hvert ber de om å «stenge dørene».

Etter dette setter jeg av mye undervisningstid til arbeid med oppgaven. Gjerne 10-15 timer i de første to ukene etter prosjektstart, deretter to timer i uka frem til framføring som skjer etter seks uker. I den siste uka før framføring får elevene bruke alle undervisningstimene i norsk til prosjektet. Jeg motiverer hele tiden elevene til å framføre for resten av klassen.

Etter framføring har jeg en fagsamtale med gruppa. På bakgrunn av framføring og fagsamtale setter jeg karakter på gruppa som helhet.

⁷ Vedlegg 3: Kompetansemål i norsk for påbygging til generell studiekompetanse

Hver enkelt elev på gruppa skal deretter levere sitt individuelle refleksjonsnotat som de også får karakter på. Fristen på denne setter jeg gjerne til én uke etter framføring, slik at hver elev får mulighet til å reflektere over prosessen som helhet, fra idé til ferdig produkt.

4.3 Fordypninger i dramaet *Et dukkehjem*

Ibsen er en forfatter man ikke kommer unna om en skal gjennomgå norsk litteraturhistorie, kanskje heller ikke om en skal gjennomgå verdens litteraturhistorie. Jeg setter alltid av tid til å gjennomgå minst ett av hans stykker i sin helhet. Et stykke som ofte fascinerer elevene er *Et dukkehjem*, og det er kanskje noe med tidløsheten og kvinnekampen i stykket som engasjerer? Uansett er det nesten årlig at noen ønsker å gå ytterligere i dybden på Ibsen eller noen av hans stykker.

4.3.1 Sanserom av *Et dukkehjem*

Den første oppgaveløsningen som jeg skal gå inn på er en gruppeoppgave hvor jeg har intervjuet «Inger» som var ett av gruppemedlemmene. De ønsket å fordype seg i *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen, etter å ha blitt fascinert av dette stykket da vi gjennomgikk det tidligere i skoleåret.

Jeg husker spesielt fra dette prosjektet at gruppa var opptatt av sanserom, et slags rom fylt av effekter for å stimulere sansene til småbarn. Gruppa var enige om at ideen med sanserom var god, og at dette kunne utvides til å fortelle en historie, også tilpasset et voksent publikum.

Iscenesettelsen av denne oppgaveløsningen forgikk i et gammelt herskaps hus som publikum ble bedt om å møte utenfor. Utenfor huset ble det utdelt et brev med voksstempel til hver publikummer. Her er et autoetnografisk utdrag fra egen logg:

Det åpner seg et vindu i andre etasje, og der sitter en kvinneskikkelse i vinduskarmen. Hun leser i det samme brevet som publikum har fått utdelt, hun leser etter hvert høyt slik at vi skal høre. Vi skjønner at kvinnen må være Nora, og brevet er stilet til Kristine, hun forklarer sine handlinger. Da hun er ferdig lukkes vinduet og rett etter åpnes ytterdøren. Vi går inn i huset, og møtes av et rom fylt av opphengte og pyntede Barbiedukker som henger fra taket og veggene, og ut fra høyttalere dunderer låten Barbie Girl⁸. Det er en grell kontrast til hva vi nettopp opplevde. I neste rom og står vi plutselig inne i en stue med to attenhundretallskleddede kvinner. Det spraker i peisen, og det dufter av kanel. De starter en dialog, og det viser seg at vi er tatt tilbake i tid, og det er en dialog mellom Nora og Kristine. Det er dialogen som blir selve vendepunktet

⁸ *Barbie Girl*, Aqua, (Norreen & Rasted, 1997)

for Nora, da Nora innser at hun bare er en dukke i Thorvalds liv. Jeg kjenner ikke igjen dialogen fra dramaet, så det må være elevene selv som har skrevet den. Dialogen tar slutt, og en ny dør åpnes, vi går inn, og døren lukkes bak oss. Rommet er tomt, men på hele den ene veggen er det projisert opp et «Gjeldsbrev», og på gulvet er det limt fast replikker fra teaterstykket. Det er replikker som understreker Noras dilemma og fortvilelse. Samtidig med dette strømmer det stemmer fra høytalere i rommet, det er de samme replikkene som blir lest, stadig raskere, stadig høyere. Kaos. Ubehag. Døren slår opp, og kvinneskikkelsen som jeg har tolket som Nora kommer inn i rommet, hun leser, tar seg til hodet, leser høyt, går flere runder, skriker, og løper gjennom en ny dør, inn i et mørkt rom. Det kommer musikk ut derfra, hun lar døren stå oppe, så det naturlige er å følge etter. Der inne er det mørkt men det blinker i lys i flere farger, Nora står midt på gulvet, med en tamburin hevet over hodet. Hun er klar. Musikken bli høyere. Tarantella Napoletana⁹. Dans. Dansen blir mer og mer intens, høyere musikk, blinkende lys. Høyere. Kaos. Tilslutt faller hun sammen, blir liggende, puster, musikk ut. Stillhet. Applaus.

I intervjuet sier «Inger» at prosjektet var en uvant måte å lære på, og mener metoden gjør det lettere å huske stoffet. Hennes litteraturinteresse har økt, og hun tror at dette prosjektet har hatt en utløsende effekt. Hun fokuserer på at både hun selv, de andre medlemmene i gruppa, og publikum lærte mye gjennom prosjektet og prosjektfremføringen. Hun trekker det frem som spennende å systematisere og konkretisere innholdet i det litterære verket, og at dette var særlig med på å gi en større forståelse:

«Nei, ja, altså jeg hadde i 10.klasse eksamen 'Victoria' av Hamsun, og det var forferdelig tungt og vanskelig, husker jeg. Fordi jeg klarte ikke å sette meg nok inn i det, fordi det ble bare tørt og vanskelig å forstå. Mens da vi jobbet med 'Et dukkehjem' [...] så jeg synes at...ja...at jeg fikk mye bedre forståelse».

Måten å gjøre dette på gjør at fremfører og tilhører er mer fokusert og oppnår en større innlevelse, og hun trekker fram at det er positivt å trekke undervisningen ut av klasserommet.

«Inger» sier videre at estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen burde brukes aktivt også i lavere trinn, med en argumentasjon om at arbeidsmåten inspirerer eleven. Tekstbasert klassisk litteratur blir vanskelig og fjernt for barn fordi de har lite trening. Med dette mener hun at barn leser mindre på egenhånd nå, enn de gjorde tidligere da hun selv var barn. Hvis

⁹ *Tarantella Napoletana*, Tradisjonell sør-italiensk folketone/-dans. I dramaet *Et dukkehjem* skal Nora være en napolitansk fiskerpike på kostymballet, og hun øver på dansen *tarantella* før ballet.

innledningen til undervisningen da er konkretisert og forenklet, før de blir presentert for den faktiske teksten, kan det bli enklere å forstå for eleven, sier hun.

«Inger» poengterer også at arbeidsmåten er krevende, og kan by på mange utfordringer. Samarbeid i grupper er viktig, men kan òg lett føre med seg tull og tøys hvis gruppa ikke er strukturert. Det er viktig hvordan læreren presenterer oppgaven for å inspirere elevene i en såpass fri oppgave. Hun trekker også frem de utfordringene som en lærer står overfor i et slikt arbeid, én ting er å gi god veiledning underveis, en annen ting er hvordan praksisen med tanke på karaktersetning er.

4.3.2 Noras monolog

«Martha» viste særlig interesse for *Et dukkehjem* da vi gjennomgikk stykket i klassen. Da vi leste det i fellesskap var hun aktiv med å sette seg inn i rollefiguren Noras valg, og hun var ivrig i diskusjonene vi hadde omkring dette.

Da prosessen med fordypningsoppgaven begynte var hun svært usikker på hvordan hun skulle løse oppgaven. Hun var glad for at hun slapp å skrive en større skriftlig oppgave, men så heller ikke for seg hvordan hun skulle løse denne oppgaven på noe annet vis:

«Hadde jeg måttet skrive bare om en forfatter, eller om noen bøker, som veldig mange slike særemner går ut på, da hadde det ikke vært like artig i det hele tatt».

Jeg forsøkte gjennom flere veiledningssamtaler å hjelpe henne med å finne et godt fordypningsemne. Hun var stadig fascinert av Ibsens kvinnekamp gjennom *Et dukkehjem*, og hun var innom flere forfattere som har markert seg innen kvinnekamp. Jeg ga henne flere Dario Fo/Franca Rame¹⁰-monologer som hun kunne lese på, og hun antydte at hun kanskje skulle fordype seg i slike og andre kvinnekamptekster. Jeg støttet henne i denne ideen, men utfordret henne i hvordan hun kunne muntliggjøre denne fordypningen? Hun var skeptisk til dette, da hun aldri hadde stått foran et publikum på grunn av utfordringer med sjenanse og stemmebruk.

I denne ovenstående prosessen som jeg beskriver, grodde det frem en idé hos «Martha». Hun ønsket å fordype seg i *Et dukkehjem* for å undersøke mer omkring Noras valg utfra et kvinnekampssyn. Hun hadde blitt inspirert av kvinnemonologene, og kom etter hvert fram til

¹⁰ Dario Fo (1926-2016): Italiensk skuespiller, forfatter og nobelprisvinner. Franca Rame (1929-2013): Italiensk skuespillerinne og politisk aktivist. Paret er spesielt kjent for sitt politiske gjøglereteater og sine kvinnemonologer (Falck, 1995).

at hun ville skrive Noras forsvarstale. Hun ville at Noras stemme skulle bli hørt, uten dialog, det skulle være Noras monolog. Jeg syntes dette er en god ide og støttet henne i dette. Etter hvert som hun arbeidet med teksten sin utfordret jeg henne også til å fremføre teksten selv, som en teatermonolog.

«Martha» vokste på oppgaven. Hun ble stadig modigere, og søkte også veiledning hos en medelev som tidligere har jobbet en del med teater. Resultatet av arbeidet hennes ble en ti-minutters selvskreivet og selvdramatisert monolog. Jeg var likevel spent på om hun ville klare å fremføre monologen sin for klassen. Det gjorde hun med overbevisning, og hun nådde høy måloppnåelse innen flere kompetansemål i læreplanen. Hun hadde også lært mye om seg selv og hvordan hun kan takle sine egne utfordringer når det kommer til sjenanse og bruk av stemme:

«Jeg lærte faktisk det at jeg var mindre redd for å gjøre det, enn det jeg trodde jeg var. [...] Jeg fant ut det at når man spiller teater, så slår man av seg selv, det er ikke deg selv som står der lengre. Da er det ikke like skummelt»

I intervjuet kommer det fram at «Martha» mener mange barn i dag har vanskelig å se for seg ting fordi de er så eksponert for predefinerte forestillingsverdener gjennom film, spill og andre medium. Å jobbe med konkretisering av forestillingsverdener som for eksempel gjennom dramatisering vil hjelpe eleven til å leve seg inn i litteraturen, sier hun, og tror derfor dette vil hjelpe eleven til å forstå litteratur som igjen fremmer interessen:

«Jeg hadde ikke funnet ut de tingene som jeg fant ut, og jeg fant ut at jeg var flinkere til å skrive enn det jeg trodde jeg var».

Hun forteller videre at arbeidet med prosjektet ga henne gode erfaringer og opplevelser, og at hun fikk enda større interesse for litteratur gjennom prosjektet. Her trekker hun inn spesielt at hun opplevde at klassisk litteratur også kunne være interessant, og har fått opp øynene for dette i ettertid.

Hun trekker frem at hun lærte mye om seg selv gjennom prosjektet. Hun lærte hvordan hun kunne kle på seg en rolle, og at hun kunne stå foran et publikum.

«Martha» trekker tilslutt inn lærerens rolle i en slik oppgave. Hun sier det er viktig at læreren introduserer oppgaven godt, og bidrar med veiledning underveis, men samtidig tørre å slippe taket og la eleven prøve selv.

4.4 Fordypninger i norrøn litteratur

Det første som jeg normalt sett gjennomgår i litteraturhistorien er norrøn tid. Min oppfatning er at mange elever synes dette er en tøff start fordi en del av den norrøne litteraturen kan være vanskelig tilgjengelig i stilen. Den lyriske diktningen har ofte et avansert og uvant rimmønster, og de språklige virkemidlene kan være vanskelige å forstå. Den episke diktningen er kanskje enklere, men har også en stil som er uvant for elevene, blant annet med de lange utgreiingene om familiære forhold, drømmetydninger og underdrivelser. Likevel er det nesten alltid elever som lar seg fascinere av den norrøne stilen, og ønsker å fordype seg videre i dette. I de følgende underkapitlene beskriver jeg to slike prosjekt. Felles for begge prosjektene er at norrøn litteratur blir sammenlignet med annen litteratur: I det første dreier dette seg om beskrivelsen av ragnarok i *Voluspå* opp mot beskrivelsen av apokalypsen i Johannes' åpenbaring. I det andre dreier det seg om framstillingen av vikinger i TV-serien *Vikings* opp mot framstillingen av de samme i islendingesoger.

4.4.1 Apokalypse og ragnarok

«Beate» samarbeidet i dette prosjektet med en annen elev. I begynnelsen valgte disse hver sine innfallsvinkler til fordypningsoppgaven i norsk. Den andre eleven ønsket å fordype seg i Johannes' åpenbaring i Det nye testamentet, mens «Beate» valgte å jobbe med gudedikt i norrøn litteratur. Hun hadde enda ikke eksakt bestemt seg for hvilke(t) dikt hun skulle se på, men hadde en generell fascinasjon for gudedikt etter gjennomgangen i pensum. Hun sirklet seg etter hvert inn på diktet *Voluspå*. Ingen av dem hadde bestemt seg for hvordan de ønsket å fremføre sin fordypning.

Jeg organiserer veiledning og responsgrupper hver uke i begynnelsen av slike prosjekt, slik at elevene skal få luftet ideer med hverandre og lærer. I denne prosessen ble disse to elevene interessert i hverandres prosjekter, og begynte samtaler som munnet i et samarbeid. De ønsket å arbeide med intertekstualitet ved å tolke og sammenligne apokalypsen i Johannes' åpenbaring og ragnarok i *Voluspå*. Jeg utfordret dem videre i finne en fremføringsmetode av arbeidet som ikke innebar en klassisk PowerPoint. Vi gikk flere runder, og kom etter hvert frem til at fremføringen skulle foregå som en dialog hvor elevene gikk inn i rollene som Johannes og en volve.

Deres videre fordypning gikk i stor grad ut på å analysere begge tekstene. Dette er omfattende tekstmateriale som oppfattes som tungt og vanskelig tilgjengelig. Tolkningen og sammenligningen er med andre ord meget utfordrende, men elevene hadde hele tiden

motivasjonen med at de vil gjøre stoffet tilgjengelig for andre gjennom sitt arbeid, og sin fremføring.

De siste to ukene før fremføring av oppgaven begynte arbeidet med å dramatisere sammenligningen, og ikke minst skape en teatralisk dialog mellom volven og Johannes. Det ble lagt på regi, lyd og lys. Det ble arbeidet med kostymer, stemmebruk og kroppsholdning. Forestillingen deres gikk bra, og tilbakemeldingene fra medelevene var positive.

I intervjuet kommer det frem at «Beate» ikke hadde noen særlig litteraturinteresse før prosjektet, og at prosjektet heller ikke hadde noen innvirkning på litteraturinteressen. Hun leser ikke mer skjønnlitteratur nå enn hva hun gjorde før prosjektet, men hun mener at fokuset på å iscenesette fagstoffet hjalp elevene til å forstå litteraturen, og at både hun og publikum derfor lærte mer enn om hun hadde gjort oppgaven skriftlig. Dette trekker hun frem som positive sider ved det å vise frem et produkt på denne måten. Hun peker på en mulig bieffekt av prosjektet at hun nå har fått en større interesse for, og har blitt langt flinkere til å lete etter innhold i faglitteratur. Hun sier:

«ehm, nei, den har alltid vært dårlig...altså leselyst har...jeg har kanskje blitt...det har kanskje blitt mer leselyst når det gjelder pensum da, ikke når det gjelder annen litteratur, sånn som ehm bøker og sånn».

Hun legger til at selv om hennes generelle litteraturinteresse ikke har økt, så gjorde prosjektet at litteraturundervisningen ble mer interessant.

4.4.2 Sagalitteraturen i Vikings?

«Petter» viste en spesiell interesse for norrøn litteratur da vi gjennomgikk dette i klassen tidlig i første termin. I fagsamtale fortalte han at han også hadde stor sans for TV-serien *Vikings*¹¹ og likte fantasy-litteratur. Han beskrev seg selv som en ivrig leser. Det kom derfor ikke overraskende på meg at han valgte å fordype seg i norrøn litteratur da det var tid for å sette i gang med fordypningsoppgaven.

I begynnelsen vinglet det en del. Det var ingen dramatik knyttet til dette, og det er normalt i innledningen til dette prosjektet. I klasserommet hadde jeg flere ganger påpekt historiske feil i fremstillingen av vikingene i TV-serien *Vikings*, sammenlignet med hvordan islendingesogene og eddadiktningen fremstilte sin samtid. Dette interesserte han såpass at han

¹¹ *Vikings*, TV-serie (Hirst, 2013-tdd)

gjærne vil fordype seg i dette, og han bestemte seg for å sammenligne fremstillingene av vikinger i *Vikings* med hvordan de er fremstilt i islendingesoger.

Han tenkte i begynnelsen at han vil holde dette som et foredrag, men jeg utfordret ham stadig på å ta i bruk estetiske virkemidler i sin fremstilling. Han kom med flere gode innspill og begynte en prosess hvor han tenkte at formidlingen kanskje hadde vel så mye og si som innholdet.

Det han endte opp med er et foredrag forkledd som et blot, hvor han selv er Gode. Publikum ble invitert til en åpen gammel tømmerkoie som hadde jordgulv og åpen ild. Der inne var det tent bål, fakler og stearinlys som eneste lyskilder. På ett av de grove bordene var det lagt ut effekter i form av et skjold, et sverd, en øks og mat til publikum: Brød bakt på vikingewis, smør og honning. Da publikum hadde satt seg, satte han i gang med blotet. Han helte øl i en trekopp og begynte tømme dette ut i de forskjellige himmelretningene mens han messet noen norrøne vers. Etter denne innledningen begynte han foredraget sitt. Foredraget endte med noen skaldevers som han selv hadde skrevet til temaet sitt, og dette fungerte som en avsluttende ramme for hele forestillingen. Lyset, effektene og maten laget en stemning som var med på å få publikum inn i en fiksjon. Selv sa han om dette:

«Jeg tror jo du må gjøre litt research, at du på en måte ikke bare møte opp og finne på et eller annet, du må faktisk sette deg litt inn i hva du skal gjøre for noe hvis du skal bruke praktiske og visuelle virkemidler. Sånn som, ja, for å ta mitt prosjekt da som et eksempel, det å faktisk sette seg ned å lese hvordan vikingene laget brød, det var jo ikke gjærbackst, sånn der type ting da...».

I intervjuet peker «Petter» på at slike arbeidsmetoder i undervisningen gir eleven flere knagger å henge kunnskapen sin på. Det å assosiere ting med flere sanser er en styrke for undervisningen, og gjør at innholdet blir lettere å huske. Litteraturen blir lettere å forstå gjennom bruk av estetiske virkemidler, og eleven får et større eierskap til produktet og dermed litteraturen, gjennom å få såpass frie rammer.

Å arbeide frem mot en forestilling er med på å legge ekstra press på eleven, og derfor jobbet han hardere enn han gjorde med andre skoleoppgaver. Han sier at forestillingen hans skapte en ramme rundt et faglig innhold, og var glad for at han kunne være med på å trigge andres fantasi og interesse gjennom sin forestilling.

«Petter» sier at han alltid har vært interessert i litteratur, og at han så lenge han kan huske alltid har likt å lese. I dag leser han en god del, og verken mer eller mindre enn før prosjektet.

Det han imidlertid sier er at han oppnådde en større forståelse og ble mer kritisk til den litteraturen som opptar han mest, og som han også fordypet seg i.

«Petter» mener også at det finnes utfordringer knyttet til arbeidsformen, og at vi også trenger tradisjonell undervisning i klasserommet. Han er redd for at hvis fokuset på det kunstneriske blir for stort, så kan det faglige forsvinne i effektmakeri. Han peker likevel på at lærerne gjør lurt i å vike fra normen, og kommer fram til at en blanding av undervisningsformer må være å foretrekke.

4.5 Fordypninger i novellen Karen

Karen av Alexander Kielland er en velbrukt novelle i ungdomsskolen og i videregående, og noen vil kanskje si utbrukt. Min erfaring med denne novellen er likevel at den er god å bruke, både som tekste eksempel fra realismen, men ikke minst som gjenstand for litterær analyse og tolkning. Felles for elevene i disse to gruppene var at de ikke kjente til novellen før jeg hadde presentert den for dem, men jeg var allikevel kritisk til valg av fordypning siden det allerede finnes svært mange analyser og dramatiseringer av denne novellen.

4.5.1 Karen i bunkers

Jeg husker godt fra dette prosjektet at jeg var kritisk både til gruppesammensetningen og til temavalg. Gruppen på seks personer var etter min mening for stor, og faren for interessekonflikter desto større enn ved mindre grupper. Allerede var det ganske forskjellige ideer denne gruppa satt med, så i en tidlig fase ble derfor gruppa på seks personer splittet i to mindre grupper som arbeidet hver for seg med sine ideer. Disse to gruppene ble igjen splittet, og fire av de opprinnelige gruppemedlemmene fant sammen igjen og ville fordype seg i novella *Karen* via en dramatisering.

Jeg pushet dem på alternative tekster, eller i alle fall på alternative innfallsvinkler til novella. Gjennom denne veiledningen sto de beinhardt på at *Karen* skulle brukes, men de kom etter hvert frem til at de kunne lage en forestilling som ikke direkte dramatiserte novella, men som mer skulle få frem fortvilelsen og angsten til hovedrollen Karen. Abstrakte begreper som *fortvilelse* og *angst* kan være vanskelig fremstille, og gruppa arbeidet mye med hvordan dette kunne løses. Noe som tidlig kom opp i denne sammenheng var valg av fremføringssted. I det følgende sitatet snakker «Kaja» om da de skjønnte at en tyskerbunker som arena for fremføringen ville være rett:

«Vi gjorde det for å vise Karen på det indre plan, og vi forestilte oss på en måte at vi var inni hodet til Karen. Vi ville at publikum skulle kjenne på noen av de følelsene som Karen hadde hatt, og da var det veldig fint å kunne bruke forskjellige kommunikasjonsverktøy for å få dette frem, enn bare skrevne ord. Både med at vi begynte med eventyret hvor vi fikk frem datidens holdninger, og egentlig bare den stemningen som var i bunkersen gjorde mye. Jeg kjente jo selv på, da vi først kom dit så ønsket jeg ikke å gå inn, jeg syntes det var skummelt, og da fikk jeg en følelse av at her var det utrygt å være. Og det tror jeg nok også hun [Karen, red] også følte...en utrygghet...»

Når det var klart for forestilling ba elevene i gruppa resten av klassen om å møte ved den nevnte tyskerbunkeren. Det var vinter, hard snø og -10 grader ute. Her følger et autoetnografisk utdrag fra egen logg:

Oppe ved bunkeren møter én av elevene oss. Hun tar rollen som forteller, en fiksjonguide¹² som leder oss inn i fortellingen om tjenestepiken Karen. Kort etter fører hun oss inn i en gammel tyskerbunker som er sprengt inn i fjellet. Døren lukkes bak oss. Det er fullstendig mørke, kaldt. Et lys tennes og en morsskikkelse i attenhundretallskjole forteller med egne ord et eventyr til sine to døtre. Eventyret er historien om Karen, men i en annen ordlyd. Stemningen og lyset eliminerer følelsen av kulde, det kjennes varmt. Da eventyret er slutt, sier plutselig en stemme: «Det finnes bare én vei», og leder oss inn i et nytt, avlangt rom. Jeg hører hjerteslag i høytalere. Fra mørket kommer en pike i blå kjole ut, hun er i sin egen verden, snakker med seg selv. Fantaserer, ler, hun er forelsket. Hun tar seg på magen, er hun gravid? Hun smiler, ler. Fra venstre hører vi to menn komme, hun trekker seg litt unna så mennene kan passere. De samtaler om postføreren som er en hyggelig fyr, og om bryllupet hans som de har vært i: «Satans skjønn fyr!». Mennene går ut. Jenta farer i fortvilelse ut av rommet. En stemme høres igjen: «det er bare én vei». Vi går videre og kommer inn i et rom som kun er belyst av stearinlys, langs veggene henger det ark med ord på: «fortvilelse», «angst», «sorg», «et barn?», «ekteskap» og mange flere. Jeg tolker det som at vi er inne i sinnet til jenta. Vi går gjennom rommet og kommer til et nytt rom, i enden av rommet sitter to skikkelser på kne, bøyd forover med ansiktet ned mot gulvet. Hjerteslagene blir til musikk. Skikkelsene rører seg og starter en dans, først er den vakker, så blir den mer og mer intens, de tar seg stadig på magen. Er de jenta? Musikken og dansen stanser, de to herreskikkelsene står ved utgangen og viser vei: «Det finnes bare én vei». Vi går, lenger bort i gangen står det flere personer: «det er bare én vei». Jeg legger merke til at det er strødd roseblader på gulvet. «Det er bare én vei», det viskes mens vi går forbi, og ledes mot utgangen.

¹² Jeg har valgt å sette sammen ordet *fiksjonguide* fordi uttrykket er både konkret og abstrakt. En person som konkret fungerer som en guide inn i fiksjonsuniverset, og forklarer lover og regler for dette, tenker jeg er en fiksjonguide. Fiksjonguide fungerer også som et abstrakt begrep, og kan defineres som: Det som leder inn i fiksjonen.

I intervjuet sier «Kaja» at hun tidligere hadde en formening om at det å lese bøker var tørt og kjedelig. Denne arbeidsmetoden innen litteratur er derimot ny, kreativ, spennende og ulik måter hun før har arbeidet med litteratur på. Hun mener at budskapet i teksten fikk lov å komme frem på andre måter, og trekker spesielt frem det å ta i bruk flere sanser som viktig:

«Bruk av slike teknikker som tar i bruk sansene, gjør at litteraturen blir mer levende»

Det er dette prosjektet «Kaja» husker best etter tre år på videregående, og hun sier hun har også lært mye mer enn det konkrete litterære verket, og her trekker hun spesielt frem evnen til å jobbe kreativt, som hun trodde hun ikke hadde, og hvordan gruppearbeid kan føre frem til gode produkter gjennom å bygge på hverandres innspill.

«Kaja» sier hun ble mer interessert i litteratur gjennom prosjektet, og hun mener at dette også ga henne en større forståelse for litteratur. Hennes interesse for andre litterære verk, enn det hun jobbet med selv, vokste også ved å se på andres forestillinger.

4.5.2 Karen i film og forestilling

Som med den sist nevnte gruppa var jeg kanskje spesielt kritisk til valget av litteraturfordypning, med den argumentasjonen som tidligere nevnt. Gruppa insisterte imidlertid på valget av litteratur, og mente at de gjennom fordypningen kunne tilføre novellen noe nytt.

I veiledning kom de frem til at de ønsket å modernisere novellen, og deretter dramatisere den på film. Her utfordret jeg gruppa til å dramatisere for scenen fremfor film, rett og slett fordi de tekniske utfordringene forbundet med filmatisering tar svært mye tid. Dette gjelder særlig hvis en ikke har erfaring med dette fra før, noe denne gruppa ikke hadde. De kom etter hvert frem til at de ville bruke en blanding av disse framføringsmåtene

Framføringen ble gjennomført i et undervisningsrom for helsefag. Her hadde gruppa satt opp lerret, en skjermvegg og en sykeseng.

Den moderniserte og dramatiserte handlingen i forestillingen foregikk på et sykehus hvor *Karen* jobbet som sykepleier. Hun var flittig-lise og løp mellom pasienter, kolleger og pårørende. Som i novellen ble det antydnet at hun var gravid og hadde et forhold til en maktperson. I denne settingen var maktpersonen en overlege. Framstillingen gruppa valgte foregikk vekselvis som spill på scenen og som film på lerret i drømmesekvenser, eller hver gang handlingen flyttet seg ut av rommet. På denne måten skapte gruppa simultanscener som publikum responderte godt på.

I intervjuet sier «Bjørn» at han ikke hadde noen nevneverdig litteraturinteresse før prosjektet, og at prosjektet heller ikke hadde noen innvirkning på litteraturinteressen. Han sier:

«ja, altså jeg leser ikke noe særlig mer enn det jeg gjorde før prosjektet. Interessen min er heller ikke særlig mye større», videre sier han: «jeg er ikke spesielt glad i å lese [...]».

Han mener at selv om at litteraturinteressen ikke ble større, så fikk prosjektet ham til å se på litteratur på en annen måte:

«Vi satte oss litt mer inn i det, enn om vi bare leste det».

Han sier videre at hvis han hadde fått jobbet slik med litteratur oftere, hadde han kanskje utviklet en større interesse for skjønnlitteratur:

«hadde vi arbeidet slik hver gang så hadde jo sikkert jeg fått en større interesse for litteratur».

Han trekker også inn at det var positivt å få et innblikk i hva de andre hadde jobbet med. Som «Beate» poengterer han at selv om hans generelle litteraturinteresse ikke har økt, så gjorde prosjektet at litteraturundervisningen ble mer interessant.

5.0 Drøfting av funn opp mot teori

I denne drøftingen ser jeg på de forskjellige delene av funnene i analysen i lys av problemstillingene for masterprosjektet. Jeg drøfter disse opp mot teorien og forskningen slik den er presentert i kapittel 2.

Det er i det hele tatt et stort spenn i løsningene av oppgavene hvor alle har det til felles at elevene har benyttet estetiske virkemidler i sine læreprosesser, med særlig vekt på drama som estetisk metodefag. Jeg har definert prosjektene som estetiske læreprosesser jamfør definisjonene i kapittel 2.3: «*En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk [...]*» (Austring & Sørensen, 2006, s. 106), og «*Estetisk erkjennelse er altså [...] opplevelse gjennom sansene*» (Meek, 2000, s. 10). Disse definisjonene ligger som premiss for mine drøftinger.

Først drøfter jeg undervisningsoppleggets relevans som tilpasset opplæring for å underbygge problemstillingen. Deretter har jeg kategorisert funnene og drøftet disse opp mot teori. Drøftingene mellom teori og praksis fungerer som en pendel, jamfør abduksjonsprinsippet. Dette oppsummerer jeg til slutt utfra forskningsspørsmålene for å sannsynliggjøre en konklusjon.

5.1 Undervisningsoppleggets relevans som tilpasset opplæring

Stortingsmelding 30 (2003-2004), stortingsmelding 21 (2016-2017) og Håstein og Werner (2004) peker på at opplæringen skal tilpasses til den enkelte og dens forutsetninger. Tilpasset opplæring skal være et overordnet prinsipp for all opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Selv om presentasjonen av tilpasset opplæring i kapittel 2.1 stedvis kan virke kategorisk, vil det likevel være slik at de fleste elever i stor grad selv vil tilpasse opplæringen til egne interesser, behov og muligheter, uavhengig av skolens oppbygging og lærerens organisering (Håstein & Werner, 2004), men da må også undervisningen legge opp til dette. Ved en tradisjonell formidlingspedagogikk er dette vanskeligere å oppnå, og som jeg skrev i innledningen omtaler stortingsmelding 22 (2010-2011) de praktiske og estetiske fagene som ressursfag nettopp innen metodikk for å *gjøre opplæringen relevant og motiverende også i andre fag* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 39).

Innen tilpasset opplæring spiller prinsippet om differensiering en betydningsfull rolle. Her er det igjen viktig at differensiering ikke fører til en oppdeling av klassen. Håstein og Werner

(2004) peker på kropp, språk og kultur generelt, og sosial samhandling spesielt, som viktige deler av fenomenet læring. Det er derfor viktig at differensieringen i undervisningen ikke går ut over dette.

Tilnærmingen til tilpasset opplæring er viktig, og Nordahl (2014) trekker frem en bred tilnærming som fokuserer på kollektivet og fellesskapet i skolen, hvor en ensidig vektlegging på undervisningsmetoder ikke vil være tilstrekkelig. Å bruke estetiske læreprosesser for å oppnå et læringsfokus som tar i bruk både kropp, språk og sosial samhandling er en tilnærming som kan tilfredsstillende disse kravene til tilpasning.

Ved utformingen av oppgaven måtte jeg forholde meg til de gjeldende læreplaner, og hvordan disse kunne tilpasses til elevgruppene. Hvordan skolen forholder seg til de nasjonale kravene gitt gjennom blant annet læreplanene er det Jenssen og Roald (2015) kaller for *det retoriske spenningsfeltet*.

Elevmangfoldet måtte tas hensyn til, enten dette gjaldt kulturforskjeller, eller andre forhold. Alt mitt materiale stammer fra elevgrupper på Vg3 Påbygging til generell studiekompetanse, og disse elevene hadde bakgrunn fra yrkesfaglige studieretninger. Ofte er over halvparten av klassen heller ikke fra samme skole, slik at elevgruppene aldri blir homogene. Tilpasningene som jeg måtte gjøre i forbindelse med dette er det Jenssen og Roald (2015) kaller for *det relasjonelle spenningsfeltet*.

Når det kom til planlegging, gjennomføring og vurdering av oppgaven måtte jeg ha en rimelig god oversikt over elevenes forutsetninger. Derfor var det viktig at jeg i det minste hadde kontroll over hva elevene hadde gjennomgått det aktuelle skoleåret. Veiledningen av elevene underveis var essensiell for at eleven skulle lykkes med prosjektet. Jenssen og Roald (2015) kaller dette for *det metodiske spenningsfeltet*.

Håstein og Werner (2004) mener at mange elever vil ha en fordel av et undervisningsopplegg som er uferdig, et utsagn som jeg tror vil stride mot mange læreres oppfatninger av egen rolle. De argumenterer videre for dette ved å peke på at elevene på denne måten kan få *utnyttet sine evner til å organisere aktiviteten til fordel for egen måte å lære på* (s. 43).

I mitt undervisningsopplegg som jeg presenterte i kapittel 4.3 har jeg forsøkt å la det være opp til eleven å tilpasse oppgaven til egne interesser, behov og muligheter innenfor de rammene som oppgaven angir. Dette gjør jeg for å gi mest mulig rom for elevene til selv å organisere aktiviteten, jamfør det Håstein og Werner (2004) uttaler.

Meek (2000, s. 10) peker på hvordan estetiske læreprosesser kan virke som en trussel mot den tradisjonelle formidlingspedagogikken. Det er interessante funn i intervjuene i denne sammenheng. Informasjonen de bidrar med viser at informantene stort sett er positive til å bruke estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen, og peker på arbeidsmetodene som spennende og uvante. At arbeidsmetodene blir pekt på som uvante sier meg at informantene i sine år på skolen ikke har vært særlig vant til intensjonene i stortingsmelding 22 (2010-2011) om bruk av praktiske og estetiske metoder i undervisningen.

5.2 Krevende arbeidsmåte

Med en oppgave som har denne type tilpasning, som åpner for *en mer eksistensiell form for læring* (Meek, 2000, s. 9), flyttes lærerens rolle bort fra rollen som formidler, og fungerer i stedet som en tilrettelegger og veileder. Elevens rolle blir også mer sentral, fordi oppgaven krever langt mer enn et rett svar. En informant trakk frem at det å arbeide på denne måten legger et ekstra press på eleven, som gjennom det arbeider hardere for å oppnå et godt produkt. Oppgaven kan heller ikke besvares gjennom et skippertak, gjort over et par dager. På en annen side vil den svake eleven ha mulighet til å få vist seg frem og få utnyttet hele sitt potensiale, fordi oppgaven er tilpasset hans egne interesser, på samme måte kan den sterke eleven få de utfordringene han trenger.

Kravene til denne oppgaven vil nok være tøffere å nå for elever som både er vant til og liker en undervisningsform hvor formidling i klasse med etterfølgende prøver er sentralt. Dette gjelder også den ustrukturerte eleven som ikke er vant til å ta ansvar for egen læring. Denne type elever vil kanskje ikke profittere på disse prosjektene, eller at de velger «enkle» løsninger.

Flere informanter mener at det ligger utfordringer i arbeidsmetoden, både for lærer og elev. For det første blir det trukket frem at arbeidsmetoden kan fort føre med seg useriøsiteter, og at fokuset på det faglige lett kan forsvinne i effekter. Igjen faller dette tilbake på lærerens rolle, og hans evne til å veilede eleven. Informantene mener også at det ligger klare utfordringer for læreren med å gi god veiledning, og også hvordan en skal vurdere det ferdige arbeidet.

Det er naturlig at ikke alle elever har like god effekt, eller like godt læringsutbytte av et undervisningsopplegg. Dette til tross for at undervisningen både er differensiert og individualisert, og tilpasset slik at dette ikke går ut over den sosiale samhandlingen (Kunnskapsdepartementet, 2011; Håstein & Werner, 2004; Jenssen & Roald, 2015). Det viser at alle ikke nødvendigvis kommer til å lykkes i like stor grad, selv om opplæringen er

tilpasset. Kanskje er dette noe man aldri vil kunne oppnå nettopp fordi alle er individer med forskjellige interesser? Vi befinner oss her i *det metodiske spenningsfeltet*, hvor innholdet i opplæringen befinner seg i det ene ytterpunktet og elevens forutsetninger befinner seg i det andre (Jenssen & Roald, 2015). Hvis elevens forutsetninger innen det aktuelle faget ikke er høye, kan man heller ikke forvente en høy måloppnåelse, selv om tilpasningen er adekvat.

Rasmussen og Kristoffersen (2014) mener at skolen har stivnet i en undervisningstradisjon som svekker arbeidslyst og motivasjon. De mener at det trengs en pedagogikk som i langt større grad tar utgangspunkt i de estetiske fagene. Sæbø og Allern (Sæbø, 2009; Sæbø & Allern, 2010) påpeker begge viktigheten av lærerens kompetanse i arbeidet med drama og estetiske læreprosesser, og understreker at manglende kompetanse hos læreren kan føre til at slike undervisningsopplegg virker mot sin hensikt. Derfor bør igangsetting og gjennomføring av denne type undervisning vurderes ut fra lærerens kompetanse, ikke bare etter ønsket om en annen undervisningsform.

5.3 Forståelse gjennom estetiske læreprosesser

Flere av informantene pekte på at den aktive tilstedeværelsen og det å assosiere sanser til fagstoffet som særlig nyttig, og at dette gjorde det lettere både å huske og lære. Dette finner vi igjen i Meeks definisjon av estetiske læreprosesser: «*Den estetiske opplevelse fører til sanset kunnskap og dermed til innsikt som ikke kan erstattes med ren intellektuell læring. Den som opplever, knytter sin person, sine sanser og sine følelser til opplevelsen [...]»* (Meek, 2000, s. 9).

Flere informanter fremholder arbeidsmåten som spennende og ulik hvordan de før har vært vant til å lære på, og de peker på at det å kjenne på følelser gjorde det lettere å huske fagstoffet. Austring og Sørensen (2006) sier at følelser ofte spiller en sentral rolle i estetisk erfaring. Dette finner vi også igjen i Tor Schjeldes (2015) artikkel om emosjoner og læring, hvor han peker på forskningen til Pekrun, om at positivt emosjonelle læringsmiljøer også virker positivt på læringen. Å ta i bruk følelser i undervisningen er som tidligere nevnt sentralt i det vi kaller estetiske læreprosesser (Tjønneland, 2018; Austring & Sørensen, 2006; Meek, 2000). Haugsted (2009) mener estetiske læreprosesser er en nøkkel for å forstå litterær fiksjon, og peker på at litteraturfaget er estetisk i seg selv, og at en ved å bruke estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen oppnår en *estetisk fordobling*.

Det jeg finner spesielt interessant er uttalelsene til de informantene som uttaler at undervisningsformen ikke har påvirket deres litteraturinteresse i noen grad. Svarene deres er

likevel positive når det kommer til bruk av estetiske læreprosesser som tilpasset opplæring i undervisningen. Den ene liker arbeidsformen, og lærte mye gjennom prosjektet, mens den andre sier at det å ofte jobbe med estetiske læreprosesser kanskje hadde hjulpet på litteraturinteressen på sikt. Dette forteller meg at selv om ikke litteraturinteressen har blitt påvirket så ligger det potensiale i undervisningsformen, og dette kan igjen overføres til andre prosjekt og fag.

5.4 Konkretisering av forestillingsverdener

Et viktig moment i som kommer inn her er elevens evne til å sette seg inn i en forestillingsverden. Åsmund Hennig (2017) sier at «uten en [...] forestillingsverden, har læreren lite eller ingenting å bygge undervisningen sin på» (s. 10). Flere av informantene mener at barns evner til å se for seg ting når de leser, gradvis blir svekket av film, dataspill og lignende, og at barn generelt leser mindre i dag enn tidligere. Derfor blir det trukket frem at konkretisering av forestillingsverdener gjennom dramatisering og lignende kan være en nyttig arbeidsmetode for at elevene skal finne sin forestillingsverden, og det gjør det lettere å sette seg inn i og å forstå litteratur. Det blir også trukket fram at dette kan brukes som innledning til videre skjønnlitteraturlesning.

Når det kommer til spørsmålet om hva det er som skal konkretiseres, aktiviseres elevenes kreative sider. Samtidig vil en konkretisering i stor grad handle om en levendegjøring av elevenes forestillingsverdener, altså ved bruk av estetiske virkemidler. Videre fullførte også elevene prosjektene sine med en forestilling for et publikum, og dette er innenfor det kaller Dewey 'en erfaring'. Han sier videre at dette er med på å gi en fullendt estetisk opplevelse (Dewey, 2008).

En konkretisering i denne sammenheng handlet om å lage et kunstnerisk uttrykk av en forestillingsverden. Dewey (2008) mente at intellektuelle erfaringer ikke er fullstendige uten et å ha et estetisk preg, samtidig samsvarer dette med Deweys blikk på mennesket som et handlende vesen, og at vi derfor lærer gjennom handlinger og lek (Austring & Sørensen, 2006).

'Å forstå' er essensielt i et mål om å påvirke en interesse. Om en elev ikke forstår et fagstoff, har jeg vanskelig å se for meg hvordan eleven skal utvikle interesse for det samme. Når da informantene trekker inn nettopp erfaringen av skjønnlitteraturen som et viktig ledd i det å forstå litteraturen, kan vi her trekke en slutning at om at forståelse er viktig for interessen. Flere informanter sier også at forsøket på å systematisk konkretisere innholdet gjorde at

forståelsen for litteraturen økte, og at denne forståelsen igjen fremmet interessen for mer litteratur.

Samtidig finner vi et paradoks i det ovenstående: Hvis konkretiseringen vil hjelpe eleven til å finne sin forestillingsverden, hva skjer da hvis eleven ikke evner å finne sin forestillingsverden? Hvordan kan han da konkretisere den? Disse spørsmålene mener jeg det er viktig at læreren stiller seg, og arbeider aktivt med. Dialog med elevene er her avgjørende. Flere av informantene trekker frem nettopp lærerens rolle som betydningsfull når det kommer til å introdusere oppgaven, men også engasjere, inspirere og veilede elevene. Viktig i dette er også en bred tilnærming til tilpasset opplæring som setter søkelys på at kunnskapen blir til i kollektivet og den *sosiale samhandlingen* (Nordahl, 2014; Håstein & Werner, 2004).

Den sosiale samhandlingen var det flere informanter som pekte på, ved at de selv lærte gjennom gruppeprosessen, og publikum som gruppe lærte gjennom fremføringen. Dette kan tyde på en dobbel funksjon av den sosiale samhandlingen i denne type prosjekt. Dette bekrefter på en annen siden også Håstein og Werners (2004) uttalelser om læring gjennom sosial samhandling.

En annen informant hevder også at han alltid har vært interessert i litteratur, men at forståelsen og interessen ble enda større gjennom prosjektet, og at publikums interesse muligens også kunne trigges gjennom hans forestilling. Dette peker også tilbake på den sosiale samhandlingen.

Dette samsvarer også med flere av informantenes uttalelse om at deres generelle interesse for litteratur ble større gjennom prosjektet, både gjennom eget arbeid, men også gjennom å se på presentasjonene til andre grupper.

5.5 Recognition og Enchantment

Det blir av flere informanter trukket fram at særlig klassisk litteratur blir sett på som fjernt og vanskelig. Basert på forskningsmaterialet og erfaring fra praksis kan det virke som denne oppfatningen er utbredt blant elever i skolen. Videre sier flere informanter at barn og ungdom i dag er så vant til at forestillingsverdenene er definert på forhånd gjennom film og andre medier, at dette kan føre til vanskeligheter med å selv lage forestillinger. Dette kan knyttes til Felskis (2008) *recognition*, eller rettere sagt, mangel på dette. Felski forklarer at *recognition* handler om å kjenne seg selv igjen i hovedpersoner, eller sette seg selv inn i historien. Ofte blir en roman en klassiker fordi den er tidløs, men ved første introduksjon så er det ikke

sikkert at det virker slik. *Et dukkehjem* virker ikke ved første øyekast som et tidløst drama, og nettopp derfor kan det være vanskelig å identifisere seg med hovedpersonen.

Videre sier flere av informantene at det å knytte sansene til litteraturen gjennom de estetiske læreprosessene gjorde at de forsto stoffet bedre, og dermed kunne de lage nye uttrykk. Her blir det lagt til at de lærte av å se på andres produkter også. En informant sier at rammen som han skapte rundt med de estetiske virkemidlene gjorde at tilhørerne ble dratt inn i stoffet på en helt annen måte enn om de hadde gjort dette i klasserommet. «Å bli dratt inn i stoffet» har en visst magisk sus over seg, og kan knyttes til Felskis (2008) uttrykk *enchantment*, hvor fortryllelsen spiller en viktig rolle.

En av informantene som sier hun alltid har hatt en høy interesse for litteratur generelt, trekker særlig frem nettopp en personlig økt interesse for det som ofte blir omtalt som klassisk litteratur fordi hun gjennom læreprosessene i prosjektet ble fascinert av historien, og kunne kjenne seg igjen i hovedpersonen. Dette er estetiske opplevelser av litteratur som er knyttet til både *enchantment* og *recognition*.

6.0 Konklusjon

Jeg vil i dette avsluttende kapitlet forsøke å trekke en konklusjon på problemstillingen. Dette gjør jeg på bakgrunn av drøftingene i kapittel 5, som trakk sammen funn og teori. Først tar jeg for meg å svare på de tre forskningsspørsmålene, før jeg oppsummerer disse til en sannsynlig konklusjon for min problemstilling.

6.1 Hvilke erfaringer har informantene i bruk av estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen?

Funnene i intervjuene viser at informantene stort sett er positive til å bruke estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen, og flere peker på arbeidsmetoden som spennende og uvant. Flere peker på at den aktive tilstedeværelsen og det å assosiere sanser til fagstoffet som særlig nyttig, og at dette gjør det lettere både å huske og lære. Flere peker på at de selv lærte gjennom prosessen, og publikum lærte gjennom fremføringen. Å arbeide på denne måten legger et ekstra press på eleven, som gjennom det arbeider hardere for å oppnå et godt produkt. Likevel ser flere at det ligger utfordringer i arbeidsmetoden, både for lærer og elev. For det første blir det trukket frem at arbeidsmetoden kan fort føre med seg useriøsiteter, at fokuset på det faglige lett kan forsvinne i effekter, og at det ligger klare utfordringer for lærerne med å gi god veiledning, men også hva og hvordan en skal vurdere i det ferdige arbeidet.

6.2 Hvordan kan konkretisering av litterære forestillingsverdener hjelpe eleven til å forstå litteratur?

Arbeid med estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen handler på ett vis om å konkretisere ulike forestillingsverdener. Informantene mener at konkretisering av litterære forestillingsverdener gjør det lettere å sette seg inn i og å forstå litteratur, og det trekkes spesielt inn at tekstbasert klassisk litteratur blir sett på som fjernt og vanskelig. Flere av informantene mener at barns evner til å se for seg ting når de leser, gradvis blir svekket av film, dataspill og lignende, og at barn generelt leser mindre i dag enn tidligere. Derfor blir det trukket frem at konkretisering av forestillingsverdener gjennom dramatisering og lignende kan være en nyttig arbeidsmetode, også som innledning til videre skjønnlitteraturlesning.

6.3 Hvordan kan forståelse av litteratur påvirke interessen?

To av informantene sier at litteraturinteressen aldri har vært høy, og prosjektet har ikke påvirket deres generelle litteraturinteresse i særlig grad. Det begge imidlertid poengterer, er at

undervisningsmetoden i dette konkrete prosjektet gjorde at det ble mer interessant, noe som svarer positivt på første spørsmål. To av informantene hevder at deres generelle interesse for litteratur ble større gjennom prosjektet. Det blir sagt at forsøket på å systematisk konkretisere innholdet gjorde at forståelsen for litteraturen økte, og at denne forståelsen igjen fremmet interessen for mer litteratur. To av informantene hevder at de alltid har vært interessert i litteratur, men at forståelsen og interessen ble enda større. Den ene poengterer økt kritisk sans og at publikums litteraturinteresse muligens også kunne trigges gjennom forestillingen, mens den andre trekker frem en personlig økt interesse for det som ofte blir omtalt som høyverdig litteratur.

6.4 Oppsummering

Basert på de oppsummerte svarene på forskningsspørsmålene, samt drøftingen, forsøker jeg her å komme med en sannsynlig konklusjon på problemstillingen: *Hvordan påvirkes elevenes litteraturinteresse gjennom bruk av estetiske læreprosesser som tilpasset opplæring?* Min vurdering er at estetiske læreprosesser fyller mange av de mest sentrale retningslinjene for tilpasset opplæring. Fire av seks informanter viser i sine refleksjoner at fordypningsprosjektet i litteratur har påvirket deres litteraturinteresse. Her er det verdt å legge merke til at alle disse fire hevder en økt litteraturinteresse. To informanter viser på samme måte ikke noen påvirkning. Totalt sett er samtlige informanter likevel positive til arbeidsformen, med de nyanser som her er framlagt. Dette er dermed et delt svar på problemstillingen.

6.5 Veien videre

Rasmussen og Kristoffersen (2014), Allern og Sæbø og Meek påpeker alle mangler i det norske utdanningssystemet. Disse holdningene har selvsagt en viss subjektivitet, da den kommer fra forskere som har forsket mye på effekten av drama og estetiske læreprosesser i undervisningen. Samtidig tar ikke forskerne dette fra luften, og de sier dette nettopp fordi de gjennom sin kvalitative forskning mener å kunne påvise det. De kvantitative resultatene i DICE-undersøkelsen konkluderer på samme vis, og styrker dermed påliteligheten til utsagnene. Her har de også disse støtte fra den pedagogiske forskningen til blant annet Ziehe og Ulvik.

Jeg har undervist i norsk på videregående skole i mange år og kjenner meg igjen i dette. Til tross for at gjeldende læreplan er tydelig på at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp for all undervisning gjennom hele skoleløpet fra 1-13, virker det som at den tradisjonelle formidlingspedagogikken fremdeles er den som står sterkest i den videregående skolen.

Elevene blir ofte forelest for i opptil åtte skoletimer hver dag, og bemerkelsesverdig ofte uttaler kolleger at de ikke selv tror på at dette fører til læring, men at «*det må jo gjennomgås*». Fokuset på den lærende forvitrer, mens pensum trumfer alt (Ulvik, 2014, s. 22). Dette minner igjen om romanfiguren Elias Ruklas holdninger, og tanken om at allmenndannelse kommer gjennom pine (Solstad, 1994).

Jeg er redd Ruklas holdninger fremdeles lever i beste velgående i norsk skole, og at det derfor er større behov for forskning og retningslinjer innen tilpasset opplæring i alle trinn og alle fag. Resultatet av min forskning viser at estetiske læreprosesser som et ledd i tilpasset opplæring innen litteratur kan fungere helt opp til siste trinn i videregående.

Litteraturliste

- Allern, T.-H. (2012). Å forske i kommunikasjonens verden. I R. G. Gjærum, & B. Rasmussen, *Forestilling, framføring, forskning* (ss. 249-270). Trondheim: Akademika forlag.
- Andreassen, S. D. (2009). Tilpasset opplæring - fra begrep til praksis. Høgskolen i Bodø.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbok om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bale, K. (2009). *Eстетikk. En innføring*. Oslo: Pax forlag AS.
- Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2015). Når intensjon møter virkelighet - læreres erfaring med å tilpasse opplæringen. *Bedre Skole nr. 1*, ss. 16-21.
- Dewey, J. (2002). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale, *Om utdanning - Klassiske tekster* (B. Christensen, Overs., 1. utg., Vol. 3, ss. 53-66). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring (fra *Art as Experience* (1934)). I K. Bale, & A. Bø-Rygg, *Eстетisk teori* (A. Øye, Overs., ss. 196-213). Universitetsforlaget.
- DICE Consortium. (2010). *DICE-terningen er kastet. Forskningsresultater og anbefalinger for drama og teater i undervisning*. (Red. Cziboly, A.), Budapest, Ungarn.
- Falck, E. (1995). *Dario Fo - gjøgler og samfunnsrefser*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Malden, USA/Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Frønes, I. (2007). *Moderne barndom* (2. utg.). Oslo: Cappelen.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen, & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Haugsted, M. T. (2009). At gå fra sans og samling - Fordobling og æstetiske læreprosesser i dansk. I K. Fink-Jensen, & A. Nielsen, *Æstetiske læreprosesser - i teori og praksis* (ss. 73-88). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Hirst, M. (Forfatter), Renck, J., Donnelly, C., Girotti, K., Woolnough, J., Skogland, K., Makin, K., . . . Grou, D. (Regissør). (2013-tdd). *Vikings* [Film]. HBO.
- Hovd, S. (2019, April 23). *fenomenologi*. Hentet Mai 1, 2019 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/fenomenologi>
- Håstein, H., & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jensen, M. (2013). *Eстетiske læreprosesser i skole, kulturskole og barnehage*. Trondheim: Akademika forlag.
- Jensen, E. S., & Roald, K. (2015). Tilpasset opplæring gjennom skolens organisasjonsfellesskap. *Bedre Skole nr. 1*, ss. 10-15.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. H. (2000). *Et historisk perspektiv om ideen om en skole for alle*. Oslo: Unipub forlag AS.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). L-97. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse (Doktorgradsavhandling)*. Trondheim: NTNU.
- Kjelen, H. (2015). Å reise i ein stol: Litteraturundervisning og opning av rommet. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrommet* (ss. 229-244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjelen, H. (2017). Litteratur i skulen. *Bedre skole nr 1, 2017*, ss. 86-87.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). K-06. *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motviasjon - Mestring - Muligheter*. (Meld.St.22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst -tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld.St.21 (2016-2017)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>

- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meek, A. (2000). *Lek, drama og teater i skolen*. Asker: Tell forlag.
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som en del av fellesskapet. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (ss. 123-135). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Norreen, C., & Rasted, S. (1997). Barbie Girl [Registrert av Aqua].
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- Nærum, K. (2006, November 15). Nærum lekser opp for skolen. (I. Hobbestad, Intervjuer) Dagbladet. Hentet April 29, 2019 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/naerum-lekser-opp-for-skolen/66274626>
- Opplæringslova §1-3. (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet april 3, 2019 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rasmussen, B., & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill. Teater som dannelsespraksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ridderstrøm, H. (2017, Januar 26). Resepsjonsteori. *Bibliotekarstudentenes nettleksikon om litteratur og medier*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet Desember 12, 2017 fra <http://edu.hioa.no/helgerid/litteraturogmedieleksikon/resepsjonsteori.pdf>
- Sande, H. K. (2019, April 9). *Fagfornyelsen styrker ikke de estetiske fagene slik den fremstår i dag*. Hentet fra Periskop: <http://www.periskop.no/fagfornyelsen-styrker-ikke-de->

estetiske-fagene/?fbclid=IwAR1L72GUS64NVAFFExUQ-
M4wLS8qG632_jIIIPHZpQJinCHsxIqKMY9q72M

- Schjelde, T. (2015). Hvordan føles det? Om forholdet mellom følelser og læring. *Bedre Skole nr.1*, ss. 57-59.
- Schleicher, A. (2019, April 8). PISA-testens far mener ferdighetene vi lærer i estetiske fag blir viktige i framtidens skole. (M. Bjerke, Intervjuer) Hentet April 11, 2019 fra https://musikkultur.no/nyheter/pisatestens-far-mener-ferdighetene-vi-larer-i-estetiske-fag-blir-viktige-i-framtidas-skole-6.54.619947.60fe0b693d?fbclid=IwAR1xUvC5F2MTqb4wfdDBQJ0S2gT2GZsyj1_dzTUw_MalP_qK7iqZUeAjGrQ
- Sjøberg, S. (2019, April 11). *Didaktikk*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/didaktikk>
- Skei, H. H. (2019, April 16). *Resepsjonsteori*. Hentet fra Store Norske leksikon: <https://snl.no/resepsjonsteori>
- Solstad, D. (1994). *Genanse og verdighet* (Vol. 2016). Oslo: Forlaget Oktober.
- Stølen, T. (2017a, Desember 28). *Charles Sanders Peirce*. Hentet Mai 1, 2019 fra Store norske leksikon: https://snl.no/Charles_Sanders_Peirce
- Stølen, T. (2017b, desember 21). *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*. Hentet januar 15, 2018 fra Store norske leksikon: https://snl.no/Georg_Wilhelm_Friedrich_Hegel
- Stølen, T. (2019, Februar 5). *pragmatisme*. Hentet Mai 1, 2019 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/pragmatisme>
- Svendsen, L. H. (2017, august 28). *Edmund Husserl*. Hentet januar 16, 2018 fra Store norske leksikon: https://snl.no/Edmund_Husserl
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring (Doktorgradsavhandling)*. Trondheim: NTNU.
- Sæbø, A. B. (2010a). Drama og elevenes engasjerte medvirkning i læreprosessen. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (ss. 169-180). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sæbø, A. B. (2010b). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse. *Tidsskriftet FoU i praksis nr 4*, ss. 9-25.
- Sæbø, A. B. (2013). Estetiske læreprosesser og klasseledelse. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel, & M. Postholm (Red.), *Klasseledelse -for elevenes læring* (ss. 85-103). Trondheim: Akademika forlag.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B., & Allern, T.-H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 3, 2010*, ss. 244-255.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg., Vol. 1). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Tjønneland, E. (2018, februar 20). *Estetikk*. Hentet april 9, 2018 fra Store norske leksikon: <http://www.snl.no/estetikk>
- Ulvik, M. (2013, 06). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 418-428. Hentet mars 26, 2019 fra https://www-idunn-no.eazy.uin.no/npt/2013/06/pedagogikk_og_estetikk
- Ulvik, M. (2014). Undervisningens estetiske dimensjon. Om å våge å ta i bruk det uforutsigbare. *Bedre Skole nr 2*, ss. 19-23.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld.St.30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, Mai 28). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, Mai 28). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine* (3. utg., Vol. 2007). (J. C. Jacobsen, Red., & H. C. Fink, Overs.) København: forlaget politisk revy.

Beskrivelse av masterprosjektet:

«Estetiske læringsprosesser i litteraturundervisningen»

Dette er en forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet «Estetiske læringsprosesser i litteraturundervisningen» hvor formålet er å finne ut om man kan fremme elevers litteraturinteresse gjennom estetiske læringsprosesser i norskundervisningen.

Prosjektet er knyttet til master i tilpasset opplæring ved Nord universitet, hvor mitt fordypningsemne er norskdidaktikk.

Selve masteroppgaven tar utgangspunkt i fordypningsoppgaven i tredje klasse allmennfaglig påbygning, hvor du var elev. Jeg forsker altså på min egen praksis som lærer, og på elevens opplevelse av undervisningsopplegget.

Min problemstilling for prosjektet er:

Hvordan kan man fremme interessen for litteratur ved bruk av estetiske læreprosesser i norskundervisningen?

Flere informanter blir spurt om deltagelse. Utvalgskriteriene mine for informanter er:

- Å ha deltatt i mitt undervisningsopplegg for fordypningsoppgaven i norsk
- Å ha valgt å jobbe med estetiske virkemidler i prosessen, og/eller valgt en estetisk fremføring av ferdig produkt

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å analysere dine refleksjoner som du skrev etter endt oppgave, samt intervju deg. Flere andre blir spurt om å være informanter, og intervjuet vil foregå som en delvis strukturert gruppesamtale omkring dette temaet. Intervjuet er beregnet å ta ca 60 minutter. I den ferdige masteroppgaven vil det i hovedsak kun bli referert til refleksjonsnotatet ditt og intervjuet, med innslag av sitat. Refleksjonsnotatet og intervjuet vil altså ikke bli trykt i sin helhet.

Det er frivillig å delta

En eventuell deltagelse er frivillig og du står fritt til å trekke ditt samtykke når som helst, uten å oppgi noen grunn. Det vil heller ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder ved Nord universitet som vil ha tilgang til dine personopplysninger.

- Alle deltagere blir anonymisert og får tildelt fiktive navn. Dette gjelder også årstall, skolenavn og stedsnavn. Eventuelt spesielle personkarakteristikker blir unngått.

- Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, som etterpå transkriberes til tekst av meg. Etter transkripsjonen vil alt av lyddata slettes.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.19. Personopplysninger og lyddata vil da slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved student Kurt-Are Einmo (kurt.a.einmo@student.nord.no) eller veileder for prosjektet, professor Tor-Helge Allern (tor-helge.allern@nord.no)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen (personvernombud@nord.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Samtykke til deltagelse i forskningsprosjekt

Dette samtykket gjelder deltagelse i et masterprosjekt ledet av Kurt-Are Einmo (forskeren). Jeg er informert om hva oppgaven dreier seg om, gjennom å ha lest brevet «Beskrivelse av masterprosjektet».

Min deltagelse dreier seg om at forskeren kan beskrive og analysere mitt elevarbeid knyttet til fordypningsoppgaven i norsk i tredje klasse på videregående, samt å delta i et fokusgruppeintervju sammen med andre forskingsdeltagere. Jeg er klar over at intervjuet vil bli tatt opp digitalt på en lydfil. Lydfila vil bli slettet etter transkribering, og mitt navn vil bli anonymisert i oppgaven.

Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke tilbake mitt samtykke.

Sted:

Dato:

Signatur forskningsdeltager:

Signatur forsker:

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bruk av estetiske læreprosesser i litteraturundervisningen

Referansenummer

460858

Registrert

18.01.2019 av Kurt Are Einmo - kurt.a.einmo@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tor-Helge Allern, tor-helge.allern@nord.no, tlf: 75057851

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kurt-Are Einmo, kurt.a.einmo@student.nord.no, tlf: 91768730

Prosjektperiode

19.11.2018 - 15.05.2019

Status

15.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

15.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Steinsvåg Hansen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglige utdanningsprogram

Muntlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lytte til, vurdere og gi veiledende tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner
- bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner
- presentere norskfaglige emner og drøfte det framlagte stoffet
- formidle faginnhold presist og bruke digitale medier og verktøy i formidlingen
- lytte til, systematisere og sammenfatte informasjon i muntlige tekster og reflektere over innholdet
- lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål
- drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon
- bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster
- sette sammen og framføre et avgrenset litterært program

Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer
- lese og analysere noen sentrale tekster på svensk og dansk
- skrive tekster med klar hensikt og god struktur og sammenheng
- uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav
- skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål
- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon
- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid
- bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon
- uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav
- skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster
- bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning

Språk, litteratur og kultur

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom norrønt og moderne norsk språk
- gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk på 1800-tallet
- forklare argumentasjonen i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk
- analysere innhold og vurdere bruk av virkemidler i tekster som er hentet fra ulike digitale medier
- sammenligne fortellemåter og verdier i et utvalg samtidstekster med fortellemåter og verdier i myter og folkediktning
- beskrive hvordan ulike forestillinger om det norske kommer til uttrykk i sentrale tekster fra slutten av 1700-tallet til 1870-årene og i et utvalg samtidstekster
- lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold
- referere til og vurdere kilder i aktuelle faglige situasjoner
- gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål
- gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra år 1900 til i dag
- gjøre rede for trekk ved samisk språk og kultur og konsekvenser av norsk språk- og fornorskingspolitikk
- gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom de nordiske språkene
- presentere et utvalg oversatte og originale nordiske tekster
- tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster
- analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng
- bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster
- gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov