



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk/

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**På hvilken måte legger *Kontekst 8-10 Basis* opp til bruk av skapende estetiske arbeidsmetoder i oppgavesettene?**

En lærebokanalyse om norsk som estetisk fag

Julie Walle Moan

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 5-10, LER-3911-1, mai 2023



## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem års desentralisert utdanning med grunnskolelærerutdanning 5-10 ved UiT Norges Arktiske Universitet i Alta. Det har vært fem interessante, varierte og lærerike år.

Jeg vil rette den største takk til min veileder, Carola Kleemann. Takk for gode råd, gode ord og god veiledning, samt et spark bak når jeg har behøvd det. Dine undringer og nysgjerrighet har hentet fram det beste i meg.

Stine-Mari, Hege og Ida Christin, tusen hjertelig takk for fine samtaler over sushi og kaffe, både i Alta og digitalt. Takk også til mine andre medstudenter for gode råd og fem fine år.

Tusen takk til min familie for uvurderlig støtte, hundepass og lån av bil til samlingsuker og praksis i Alta og på Storslett. Uten dere hadde hverken hverdagene eller helgene hengt sammen. Takk for turer, middager og flyttehjelp i en travel tid med både jobb og masterskriving.

Takk også til mine venner og kolleger som har heiet på meg og oppfordret meg til å være sosial under skriveprosessen, og en spesiell takk til Ida D som tok meg med til London for slutføring og innlevering av masteren på The British Library.

Julie Walle Moan

London, 15. mai 2023



## Sammendrag

Norskfaget inneholder mange dimensjoner, og norsk som estetisk fag har vist seg å bli viktig også for norsk som dannelsesfag og for elevenes opplæring generelt. Krysspresset mellom målbarhet og den unektelig viktige friheten som kommer ved danning vises tydelig i skolen, og forskere og elever etterlyser praktiske arbeidsmetoder og mindre resultatpress.

Denne masteroppgaven er en læreverksanalyse av læreboka *Kontekst 8-10 Basis* sine oppgavesett, der jeg har undersøkt problemstillingen «*På hvilken måte legger «Kontekst 8-10 Basis» opp til bruk av skapende estetiske arbeidsmetoder i oppgavesettene?»*. Problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål er besvart ved bruk av teori og analyse av oppgavene som elevene møter i den aktuelle læreboka. Funnene viser at læreboka i noen grad legger opp til slike metoder, og at hovedvekten av disse gir elevene stor valgfrihet vedrørende produkt, sjanger og metode. Det er i tråd med subjektiverings- og frigjøringspedagogikken til blant annet Biesta (2014). Bamford & Nymoen (2008) sine funn fra klasseromsforskning peker på den positive sammenhengen mellom skapende estetiske arbeidsmetoder og elevenes motivasjon og selvfølelse, og det kan argumenteres for at et økt eksplisitt fokus på slike oppgaver vil være hensiktsmessig på veien mot fremtidens skole som skal utdanne elever for morgendagen.

Nøkkelord: *norskfaget, læreverk, lærebokanalyse, arbeidsmetoder, estetiske arbeidsmetoder, dannelse, literacy, vurdering, subjektivering, skapende praksis, estetikk, frigjøringspedagogikk*

# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Bakgrunn og motivasjon.....	1
1.2	Temaets aktualitet og relevans .....	2
1.3	Problemstilling og avgrensing .....	4
1.4	Begrepsavklaring .....	5
1.5	Oppgavens oppbygning .....	7
2	Teoretisk grunnlag.....	8
2.1	Estetikk og estetiske arbeidsmetoder.....	8
2.2	Multimodalitet og estetikk.....	9
2.3	Dramatisering som skapende estetisk arbeidsmetode .....	11
2.4	Dannelse .....	12
2.5	Selvtillit og selvbylde .....	15
2.6	Friheten .....	15
2.7	Literacy .....	16
2.8	Vurdering av uvurderlig arbeid .....	18
2.9	Fremtidens skole.....	20
3	Metode.....	22
3.1	Valg av metode .....	22
3.2	Reliabilitet og validitet .....	25
3.3	Vitenskapsteoretisk posisjon .....	27
3.4	Utvalg av lærebok.....	27
3.5	Analyseprosessen.....	28
3.6	Analyse kategorier .....	29
4	Funn.....	36
4.1	Del 1 – Tekstforskeren .....	36
4.1.1	Kapittel 1: Tekst og sammenheng .....	36

4.1.2	Kapittel 2: Tekst og tolkning – innfallsvinkler til tekst .....	39
4.2	Del 2 – Kommunikasjon og tekstskaping .....	41
4.2.1	Kapittel 3: Kommunikasjon – forstå og bli forstått.....	42
4.2.2	Kapittel 4: Fiksjon – skap en verden .....	45
4.2.3	Kapittel 5: Saktekster – om virkeligheten? .....	49
4.3	Del 3 – Språket – system og mulighet.....	52
4.3.1	Kapittel 6: Språk og mangfold .....	52
4.3.2	Kapittel 7: Språk og muligheter .....	54
4.3.3	Kapittel 8: Språksystemet – nynorsk og bokmål.....	57
4.4	Del 4 – Oppdrag .....	59
4.5	Del 5 – Oppslag .....	64
4.5.1	7 x 12 oppgaver .....	65
4.6	Ordforklaringer.....	68
4.7	Antall oppgaver i hver kategori .....	69
4.7.1	Fordeling mellom produkter og kategorier .....	70
4.7.2	Fordeling mellom metoder og kategorier.....	73
5	Drøfting .....	76
5.1	Den skapende eleven .....	76
5.2	Den lekende eleven.....	77
5.3	Den oppdagende eleven.....	78
5.4	Den frie eleven.....	79
5.4.1	Valgfrihet med skapende estetiske arbeidsmetoder .....	80
6	Avslutning .....	82
	Referanseliste .....	84

## Tabelliste

Tabell 1 - Eksempel på analysearbeid.....	29
-------------------------------------------	----

Tabell 2 - Forkortelser e.n./e.h./e.i.n. ....	30
Tabell 3 - Forkortelser 1ise/2seh/3se .....	31
Tabell 4 - "Trafikklysmode" kategorisering og merking av produkter.....	32
Tabell 5 - "Trafikklysmode" kategorisering og merking av arbeidsmetode .....	33
Tabell 6 - Innhold i "Oppslag" .....	65
Tabell 7 - Antall funn i hver kategori, produkter, trafikklysmode.....	69
Tabell 8 - Antall funn i hver kategori, metoder, trafikklysmode .....	70

## Figurliste

Figur 1 – Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 1.....	37
Figur 2 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 2 .....	39
Figur 3 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 3 .....	43
Figur 4 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 4 .....	46
Figur 5 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 5 .....	50
Figur 6 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 6 .....	53
Figur 7 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 7 .....	55
Figur 8 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 8 .....	57
Figur 9 - Sektordiagram fordeling av markører, Oppdrag .....	60
Figur 10 - Sektordiagram fordeling av markører, 7x12 oppgaver .....	66
Figur 11 - Fordeling produkter kolonne .....	70
Figur 12 - Fordeling kategorier ikke-estetiske produkter.....	71
Figur 13 - Fordeling kategorier skapende estetisk hensiktsmessige produkter.....	72
Figur 14 - Fordeling kategorier skapende estetiske produkter .....	72
Figur 15 - Fordeling metoder kolonne .....	73
Figur 16 - Fordeling kategorier ikke-estetiske arbeidsmetoder .....	73
Figur 17 - Fordeling kategorier skapende estetisk hensiktsmessige arbeidsmetoder.....	74
Figur 18 - Fordeling kategorier skapende estetiske arbeidsmetoder .....	74



## Eksempeloppgaver liste

Eksempel på oppgave 1 - Oppgave 80 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 49).....	37
Eksempel på oppgave 2 - Oppgave 54 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 36) .....	38
Eksempel på oppgave 3 - Oppgave 56 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 36).....	38
Eksempel på oppgave 4 - Oppgave 105 – tenk over (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 62).....	39
Eksempel på oppgave 5 - Oppgave 99 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 57).....	40
Eksempel på oppgave 6 - Oppgave 104 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 61) .....	40
Eksempel på oppgave 7 - Oppgave 112 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 69).....	41
Eksempel på oppgave 8 - Oppgave 137 - egenvurdering (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 89).....	42
Eksempel på oppgave 9 - Oppgave 117 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 81).....	43
Eksempel på oppgave 10 - Oppgave 134 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 89) .....	44
Eksempel på oppgave 11 - Oppgave 127 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 88).....	45
Eksempel på oppgave 12 - Oppgave 207 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 120).....	46
Eksempel på oppgave 13 - Oppgave 288 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 155) .....	47
Eksempel på oppgave 14 - Oppgave 328 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 178).....	48
Eksempel på oppgave 15 - Oppgave 358 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 195).....	50
Eksempel på oppgave 16 - Oppgave 375 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 202) .....	51

Eksempel på oppgave 17 - Oppgave 401 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 213).....	52
Eksempel på oppgave 18 - Oppgave 434 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 230).....	53
Eksempel på oppgave 19 - Oppgave 461 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 248).....	54
Eksempel på oppgave 20 - Oppgave 481 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 255).....	54
Eksempel på oppgave 21 - Oppgave 527 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 277).....	55
Eksempel på oppgave 22 - Oppgave 521 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 273).....	56
Eksempel på oppgave 23 - Oppgave 560 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 288).....	56
Eksempel på oppgave 24 - Oppgave 594 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 303).....	58
Eksempel på oppgave 25 - Oppgave 659 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 329).....	58
Eksempel på oppgave 26 - Oppgave 707 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 339).....	59
Eksempel på oppgave 27 - Oppgave 719 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 364-365).....	60
Eksempel på oppgave 28 - Oppgave 721 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 368-369).....	62
Eksempel på oppgave 29 - Oppgave 737 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 410).....	66
Eksempel på oppgave 30 - Oppgave 781 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 412).....	67
Eksempel på oppgave 31 - Oppgave 766 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 411).....	68

# 1 Introduksjon

I oppgavens første kapittel vil jeg redegjøre for bakgrunnen for valg av tema og egen motivasjon, deretter temaets relevans og aktualitet. Problemstilling, avgrensning og forsknings-spørsmål vil presenteres, etterfulgt av begrepsavklaringer av de sentrale begrepene i oppgaven, samt en kort redegjørelse for oppgavens oppbygning.

## 1.1 Bakgrunn og motivasjon

Estetiske arbeidsmetoder har alltid fascinert meg. Jeg har alltid vært et kreativt menneske, og har bygd selvtillit og vokst mye når jeg har mestret oppgaver som krever kreativitet og å lage noe med hendene. Remediering har ligget mitt hjerte nært fra barnsben av, og det har vært noe jeg har likt å arbeide med også etter jeg ble voksen og begynte å arbeide i skolen. Det har vært alt fra å lage stop motion-film fra historier jeg fant i bildebøker hjemme, til å bygge Mummidalen og Lille My i leire i kunst og håndverkstimene på skolen. Da jeg arbeidet på barneskole kom det å gi mine elever slike kreative oppgaver omtrent som en selvfølge. Derimot da jeg hadde praksis på en ungdomsskole og jeg begynte å bli bedre kjent med læreverkene de benyttet seg av der, så jeg at det hadde skjedd noe med måten å arbeide på. Det kom ikke akkurat som en overraskelse på meg, for jeg var kjent med at ungdomsskolen tradisjonelt sett er mer teoretisk og akademisk rettet, og at elevene skulle øve seg til den enda mer teorirettede videregående skole. Klasserommene var ikke lengre utstyrt med fargeblyanter og vannmaling, og kreative oppgaver med kunstneriske uttrykk ble byttet ut med kreative skriftlige sjangre, som essay og novelle. Der kreativitet tidligere hadde dreid seg om material- og fargevalg, bevegelser, overraskelser og spenstige remedieringer, gjerne direkte knyttet til det å jobbe med hendene, virket det på ungdomsskolen å heller handle om ordvalg, merksnodige refleksjoner og drøftinger i analyser av andres kreative tekster. Barneskolen og ungdomsskolen ble for meg motsetninger; konkret til abstrakt, aksjon til reaksjon og kreativ til refleksiv.

Selv om oppgavene i norskfaget virket å være utformet noenlunde likt, slik som å skrive en skjønnlitterær tekst, handlet det i tillegg om å inkludere pent tegnede bilder på barneskolen, det estetiske, der oppgaven spesifikt spurte etter en «fin» og «fargerik» side med historie og tegning. Skriverammene inkluderte ofte bokser man kunne tegne i. På ungdomsskolen hadde oppgavene et større fokus på det faglige innholdet, og de estetiske dimensjonene virket ikke lengre å bli nevnt eksplisitt. Kanskje kom dette av at det var de instrumentelle og strukturelle formkravene som plutselig var viktigst? Var det kanskje ikke så viktig å lage kreative multimodale historier lengre? Da jeg var i praksis, både på barneskole og ungdomsskole, i

forbindelse med lærerstudiet var det fortsatt slik som da jeg gikk på skolen. Dette virket for meg å være noe jeg la merke til på grunn av mine tidligere erfaringer, og kanskje også mine forutinntatte meninger om dette. Skiftet som hadde skjedd mellom en konkret aksjonsprosess tidlig i skoleløpet til en abstrahert reaksjons- og refleksjonsprosess jo lengre ut i skoleløpet jeg kom, virket også å skifte motivasjonsgrunnlaget mitt. Jeg gikk fra en indre motivasjon, der jeg så på læring som gøy og kreativt, og ønsket om å gjøre det bra på skolen kom innenfra, til ungdomsskolen og en ytre motivasjon, der reglene ga viljen til å gjøre det bra innenfor nettopp de rammene. Plutselig kom motivasjonen utenfra, og læring ble en oppgave som måtte gjøres, og hvor bra du gjorde det ble bestemt ut fra regler og kriterier, og ikke ut fra hvor gøy du hadde det og hvor kreativ du var i prosessen.

Det har siden den gang kommet en ny læreplan, og opplæringens verdigrunnlag nevner spesifikt at «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.» (Utdanningsdirektoratet, u.å. 1). Denne måten å lære på er like aktuell for elever over barneskolealder, og temaet er ofte debattert i ulike skole- og undervisningsfora. Det ble bakgrunnen for mitt valg av tema. Jeg ønsket å legge vekk mine uformelle observasjoner gjort med et farget syn fra egen skolegang og faktisk undersøke hvordan et av læreverkene elevene møter på ungdomsskolen legger opp til bruk av estetiske arbeidsmetoder i norskfaget.

## **1.2 Temaets aktualitet og relevans**

Norskfaget inneholder mange dimensjoner, og norsk som estetisk fag har vist seg å bli viktig også for norsk som dannelsesfag og for elevenes opplæring generelt. §1-3 i Opplæringslova (1998) lovfester tilpassa opplæring til alle basert på evner og forutsetninger, og Matre (2009) skriver hvordan tegninger kan forløse en større del av tekstpotensialet til elevene, og dermed bidra til at de får uttrykt seg slik de ønsker og formidlet det de vil ha ut. Smidt (2009, s. 20) setter estetiske prosesser i kjernen av dannelsesfaget norsk ved å se de mulighetene slike prosesser gir i form av nye tenkemåter, uttrykksmåter og former for forståelse som gir plass til de alternative og kritiske tankene ved å stille spørsmål til og se på kjente ting med nye øyne og på uvante måter. Krysspreset mellom den stadige kampen om målbarhet og den unektelig viktige friheten som kommer med danning viser seg i større grad jo lengre opp i klassetrinnene man kommer. Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, u.å. 2) setter tydelig barnets opplevelser og sansning først, med den absolutte selvfølge. Overordna del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, u.å. 1) poengterer viktigheten av skaperglede, enga-

sjement og utforskertrang. Kompetansemålene i norsk etter 2. trinn nevner eksplisitt skapende estetiske arbeidsmetoder blant annet ved å presisere at elevene skal uttrykke tekst-opplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter. Det står derimot ikke eksplisitt i kompetansemålene etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, u.å. 3 & 4), selv om overordna del skriver at samtlige elever skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.

I forkant av utarbeidelse av ny læreplan, oppnevnte Regjeringen et utvalg som «skulle vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv.» (NOU, 2015: 8). Denne fikk navnet *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. I denne utredningen anbefaler de at grunnopplæringen legger til rette for utvikling av kreativitet, innovasjon og problemløsning. Ikke bare er samfunnet avhengige av skapende mennesker som kan løse morgendagens utfordringer gjennom sitt samfunns- og arbeidslivsgasjement, men skaping av estetiske og kulturelle uttrykk har stor verdi for samfunnet (NOU, 2015: 8).

Den økte satsningen på praktisk-estetiske fag i skolen er for mange en etterlengta satsning. I 2022 fikk 450 lærere tilbud om videreutdanning innenfor praktiske og estetiske fag, noe som tilsvarer en økning på 40 prosent fra året før (Regjeringen, 2022). Fokuset viser en økt forståelse for viktigheten av slike fag og metoder i skolen, noe som også gjenspeiles i både formålsparagrafen i Opplæringslova (§1-1, 1998) og i læreplanen. Kapittel 1.4 i overordnet del, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, omtaler viktigheten av å skape og holde på elevenes nysgjerrighet og kreative og skapende evner. Både praktiske aktiviteter og estetiske uttrykksformer skal finne sted i undervisningen, og elevene skal både utvikle seg og lære gjennom disse metodene. Engasjement er avgjørende for læring, og praktiske oppgaver kan bidra til motivasjon for læring (Utdanningsdirektoratet, u.å. 1). Disse verdiene presenteres som sentrale elementer i den nye læreplanen, og viktige for skaping av lærende, kreative, nysgjerrige og engasjerte samfunnsborgere. Også læreplanen i norsk etter 10. trinn inneholder kompetansemål som gjør det både mulig og hensiktsmessig å arbeide gjennom skapende estetiske arbeidsmåter ved verbbruk som at elevene skal «lage» sammensatte tekster og «utforske» hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, u.å. 3). Bamford & Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (2012) drøfter i sine funn fra intervjuer i norsk skole at testing av ferdigheter, slik som PISA, kan ha bidratt til at fagene med lavere grad av formelle og skjematiske vurderingsmuligheter har blitt underprioritert, da ferdighetene elevene oppnår ved praktisk-estetiske metoder ikke er målbare i samme grad som lese- og skriveferdigheter.

Bruken av læreverk går naturligvis i en mer digital retning nå enn ved tidligere læreplaner. Likevel har en ny læreplan gitt ulike forlag muligheten til utarbeidelse av nye læreverk, og selv om digitale læreverk er i bruk i stor grad i skolen i dag, har også fysiske lærebøker fortsatt en plass hos både forlagene, lærerne, i klasserommet og i skolesekken til elevene. Læreplanen LK20 ble innført i sin helhet for skoleåret 2022/2023, men samtlige elever på ungdomsskolen arbeidet etter ny læreplan fra og med skoleåret 2021/2022 (Utdanningsdirektoratet, u.å. 5). Siden prosessen med innføring av LK20 har tatt tre år, har også enkelte læreverk latt vente på seg. Nå har derimot de store forlagene kommet med sine førsteutgaver av basisbøkene, og utarbeidelse av tilpassede og/eller forkortede bøker er i godt i gang. En læreverkanalyse kan bidra til å sette søkelys på den aktuelle læreboka, og både skoleledere, lærere og forlag kan undersøke læreboka i et spesifikt lys, og Cunningsworth (1995, s. 17) peker på viktigheten av å tenke på elevenes motivasjon gjennom varierte temaer og aktiviteter når man velger lærebok. I dette tilfellet kan læreverksanalysen bidra til å øke bevisstheten rundt oppgaver som legger til rette for skapende estetiske arbeidsmetoder.

### 1.3 Problemstilling og avgrensning

Basert på temaets aktualitet og relevans, samt faglige interesser innenfor norskfaget, har jeg valgt følgende problemstilling å jobbe ut fra:

*På hvilken måte legger «Kontekst 8-10 Basis» opp til bruk av skapende estetiske arbeidsmetoder i oppgavesettene?*

En læreverksanalyse vil kunne bidra til å gi meg de svarene jeg søker. Det er viktig å spesifisere at intensjonen er utelukkende å se på læreboka elevene møter. Dette for å kunne ha et nært syn på hvilke ordvalg, metodevalg og produkter elevene direkte møter, og i den prosessen har jeg valgt bort både digitale læreverk og lærerveiledninger. Det er et par grunner til det. Disse ville ikke gitt meg svarene på spørsmålet jeg søker, samt at ved å inkludere disse i studien, ville omfanget rett og slett blitt for stort. Realiteten i klasserommet kan være en helt annen. Jeg er av den oppfatningen at det bare er et fåtall lærere bruker læreboka kun slik den er, men at lærere som hovedregel supplerer med andre metoder, oppgaver og tekster fra andre kilder, for eksempel fra lærerveiledning, digitale ressurser, kolleger og andre læreverk. Denne studien vil bidra med en analyse av de skapende estetiske arbeidsmetodene oppgavene i læreboka *Kontekst 8-10 Basis* fra Gyldendal forlag.

For å svare på problemstillingen på en hensiktsmessig måte, samt bidra til å holde en rød tråd i datainnsamlings- og analysefasen, bruker jeg følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva er skapende estetiske arbeidsmetoder?*
2. *Hvilken nytte vil slike oppgaver ha i framtidens skole?*
3. *Hvor hyppig ses slike oppgaver i læreboka?*

Førstnevnte og andre forskningsspørsmål vil for det meste kunne besvares ved hjelp av teorien som presenteres i teorikapittelet, og disse vil drøftes og reflekteres rundt gjennomgående i teorikapittelet og drøftingskapittelet. Det tredje forskningsspørsmålet vil kunne besvares etter analyse av datamaterialet, og vil, i likhet med de to andre forskningsspørsmålene og problemstillingen, presenteres i drøftingskapittelet og avslutningen.

## 1.4 Begrepsavklaring

Sentrale begreper i denne oppgaven vil være de tre hovedbegrepene i *skapende estetiske arbeidsmetoder*. Disse tre ordene utgjør grunnlaget for min forståelse, aktuell og relevant teori, problemstilling, forskningsspørsmål, samt analysekategoriene og tilhørende analyse.

Skaping og kreativitet er etymologisk sett like ord. Verbet *å kreere* kommer fra det latinske *creare*, som betyr 'å skape'. *Å skape* har sitt opphav fra norrønt, og i direkte betydning er det 'forme ved utskjæring' (Språkrådet og Universitetet i Bergen, u.å. 1 & 2). *Skapende* eller verbet *å skape* er derfor i denne oppgaven brukt om den aktive handlingen til elevene, der kreativitet og aktivitet er nødvendig for å kunne løse oppgaven. Handlingen krever originalitet og aksjon over reproduksjon og reaksjon.

*Estetiske* eller *estetikk* forstås som «det skjønne», en form for noe vakkert, som i sin selvfølge vil være en subjektiv opplevelse som trykker på det sanselige aspektet av mennesket, og som krever en sanselig erfaring, men også utvikler den. I *Kontekst 8-10 Basis* defineres estetikk som «læren om det skjønne, særlig i kunst» (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 415). Begrepet kan både tenkes på som regler for kunst og skjønnhet, men også fraværet av regler, der risikoen bak friheten kan bidra til å overskride de grensene som er satt, og dermed gi oss noe mer – det estetiske berører oss på et sanselig og personlig nivå. En kan si at en slik sanselig forståelse av estetikken ser på mennesket som *transcendent*. Norsk Akademisk Ordbok (u.å.) forklarer transcendent med «*det som anses for å være adskilt fra, hevet over og ikke undergitt den materielle, sanselige verdens betingelser og begrensninger*». Det må nevnes slik Meyer (2010, s. 18) skriver: «Skjønnhet er ikke et empirisk spørsmål, altså noe vitenskapen kan fastslå på

metodisk vis». Jeg skal likevel i metodekapittelet redegjøre for hvilke produkter og metoder jeg ser på som estetisk, altså noe skjønt, og som også er av skapende, elevaktiv karakter. Mørstad beskriver to hovedretninger innenfor estetikk – *normativ* og *deskriptiv*. I motsetning til den normative estetikken som har som oppgave å *finne* regler og rammer for vurdering av underkategorier og uttrykksformer, vil jeg benytte meg av det deskriptive estetiske begrep som også kjennes som ‘den vitenskapelige estetikken’. Den har som hovedoppgave å *analysere hvilke egenskaper* som karakteriserer produkter (Mørstad, 1996, s. 79-80). Kombinert med et moderne syn på produkt og metode, vil en slik forståelse ligge til grunn for begrepet estetikk videre i denne oppgaven.

*Arbeidsmetoder* forstås som de metodene som er nødvendige eller hensiktsmessige for å kunne arbeide mot det produktet som er satt. Skarðhamar (2005, s. 45-46) skriver om metodikk som noe bestemt på forhånd – en planlagt måte. Eksempelvis vil skriving være arbeidsmetoden der produktet er skriftlig tekst, og deling er arbeidsmetoden for en diskusjon, da deltakere i en diskusjon er gjensidig avhengige av å lytte og å selv fortelle for at diskusjonen i det hele tatt skal finne sted. Liknende begreper som også brukes i faglitteraturen, og som ofte anvendes som synonymer, er *arbeidsmåter* og *arbeidsformer*, som også dreier seg om elevens aktivitet (eks. Traavik, Ulland & Bjørkvold, 2013, s. 71; Palm, 2013, s. 214), *læringsprosesser* og *læringsprosesser*, som er mer rettet mot kognitive aspekter ved læring (eks. Illeris, 2012), og *uttrykksformer*, som blir brukt i den estetiske leiren, og omtaler former for uttrykk innen kunst gjennom materialbruk og utnyttelse av dets egenskaper (Solberg, 2017). Bakgrunnen for valget av estetiske *arbeidsmetoder* i denne oppgaven beror på det aktive som begrepet forklarer – arbeidet med et estetisk produkt, gjennom metoder som krever elevaktivitet. I motsetning til, men ikke utelukkende forskjellig fra, *læringsprosesser*, som i større grad forklarer at målet er prosessene bak læringen og læringen i seg selv, vil *arbeidsmetoder* i lavere grad spekulere i målet med aktiviteten, men i større grad fokusere på selve handlingen og produktet som mål.

Samlet sett, vil *skapende estetiske arbeidsmetoder* bety de elevaktive metodene som etterspør og fremmer kreativitet og skaperglede, der læring gjennom sansene er både fokuset, grunn-tanken og målet. Oppgaver som legger til rette for slike metoder vil la elevene skape noe konkret selv, kontra å reprodusere og reagere på arbeid som ikke er deres eget. Et eksempel på dette kan være at elevene får male sitt eget romantikk-inspirerte maleri basert på de estetiske reglene fra epoken, i stedet for å utelukkende analysere maleri produsert innenfor romantikkens tidsalder. Arbeidsmetodene som de aktuelle oppgavene legger opp til skal resultere i et kreativt produkt ved en skapende praksis. En slik forståelse av læring gjennom aktivitet kan kobles opp



til Pestalozzis teori om at undervisning både må omfatte ferdigheter, intellektuell læring og moralsk forståelse – *hånd, hode og hjerte* (Imsen, 2020, s. 154). Skapende estetiske arbeidsmetoder vil derfor inneholde alle disse ulike sidene ved elevers læring, og se på og utvikle eleven på en helhetlig måte. Et begrep som har blitt brukt om fag som har som hovedoppgave å benytte seg av skapende estetiske arbeidsmetoder er *praktisk-estetiske fag*. Grunnen til at jeg har valgt å ikke benytte akkurat dette begrepet, er at begrepet i sin helhet har lett for å bringe med seg egenskaper, da praktisk-estetiske fag i grunnskolen også er kjent som kroppsøving, kunst og håndverk og musikk, og knyttes derfor til norskfaget ved å bruke tverrfaglighet. Norskfaget har allment ikke umiddelbare assosiasjoner til praktisk-estetiske fag, selv om norsk som estetisk fag har all potensiale til å nyttiggjøre seg av de samme grunntankene for læring. Denne nyttiggjøringen vil være gjennomgående tema i oppgaven, og jeg har med bakgrunn i den allmenne forståelsen av praktisk-estetiske fag valgt å bruke *skapende estetiske arbeidsmetoder* som begrep for de fenomenene jeg analyserer og drøfter.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Innledningsvis har jeg skrevet om min egen motivasjon for temaet, samt relevansen det har i fagfeltet i dag, og hvorfor det fortsatt er relevant for morgendagens skole. Deretter har jeg presentert min problemstilling og tilhørende avgrensninger med begrepsavklaringer. Det teoretiske grunnlaget er fremstilt i neste kapittel med tilhørende underoverskrifter, og er en samling av begrepshistorie, eldre og nyere forskning, samt kobling mellom filosofiske tanker omkring relevante temaer og utdanningsdokumenter, slik som i læreplanen Fagfornyelsen og Opplæringslova. Metodekapittelet er i denne oppgaven noe omfattende, da analysekategoriene ikke er hentet fra et rammeverk, men er egenprodusert for dette eksakte formålet. Derfor har min transparens vært høyst nødvendig for å synliggjøre min subjektivitet og mitt grunnsyn for valg av kategorier, samt redegjøre for samtlige av valgene som er tatt underveis i arbeidet. Disse valgene har vært mange og omfattende, og metodekapittelet har derfor fått stor plass, da jeg har sett på det som en selvfølge for å tydelig kunne vise vei i analysen av læreboka.

## 2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere litteratur og forskning innen estetikk, skapende estetiske arbeidsmetoder og dens plass i den norske skole, med tilhørende relevante emner innen utdanning, som sosial kompetanse, literacy og dannelse. Teorien viser en utvikling innen feltet fra antikken til i dag, samt refleksjoner rundt utviklingen fram mot fremtidens skole.

### 2.1 Estetikk og estetiske arbeidsmetoder

Platons strenge tanker om hva som var lov og ikke innenfor kunstnerisk utfoldelse viste seg gjennom hans overbevisning om at kunsten, som ble sett på som en etterligning, *mimesis*, «forskjønnet» livet, og dermed ikke ville være annet enn forvirrende for den gjengse samfunnsborger (Heyerdahl, 1993). Denne forvirringen, mente Platon, kunne bidra til å underbygge det dannede mennesket – mennesket som skulle kjenne sin plass i samfunnet. Når sant skal sies, var ikke Platon noen stor tilhenger av demokratiet i sin hjemby Athen, og mente at makten skulle tilhøre få, de som var kompetent innenfor maktfeltet, på lik linje med at man ansetter fagfolk til andre arbeider man vil ha gjennomført. Det må derimot ikke være noe tvil – Platon så på estetikk som kunst og noe som kunne være pent å se på, og han så på verden som en utelukkende sanselig idélære i noe som virket som et matematisk rammeverk, altså en *normativ estetikk*, der regler for estetisk vurdering er av størst interesse, og kunstens nyttegrad, behagelighet og verdifullhet vurderes (Mørstad, 1996, s. 79-80). Eksempler på slike regler av matematisk rammeverk er «det gylne snitt» og symmetri. Aristoteles hadde derimot en betraktningmåte som i større grad koblet de sjelelige fenomenene, sansningen, og kunsten til samfunnet som helhet, samt en kognitiv og materialistisk virkelighet (Amundsen, 1993, Heyerdahl, 1993), noe som i større grad responderer med den *deskriptive estetikken*, som i all hovedsak så på estetikken og dens objekter med et analyserende blikk (Mørstad, 1996, s. 79-80), og Aristoteles mente at kunst var noe som kunne få mennesker til å tenke og reflektere.

Fra antikkens Hellas og til dagens norske samfunn har mye endret seg. Platons polis virket å være kollektivistisk rettet, der samfunnsborgerne skulle leve etter fastsatte begrensninger for å være til polisens beste. I dag er vårt samfunn mer individualistisk rettet, og kreativ utfoldelse og skapende læringsprosesser blir sett på som en forutsetning for dannelse og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, u.å. 1.). Den individualistiske måten å se samfunnet på er i tråd med Biesta sine tanker om *subjektivering* – en frigjøring av individet (Biesta, 2014, s. 88). Dette vil jeg redegjøre nærmere for i kapittel 2.6 om friheten. Den tyske filosofen Friedrich Schiller sine tanker om kreativitet og læring oppsummerer dette paradokset:

«[...] på den ene side en overveldende fantasi ødelegger forstandens møysommelige gartnerarbeid, fortærer på den annen side abstraksjonsånden den ild som hjertet skulle varmet seg på og fantasien blitt opptent av. Det kaos som skillet mellom kunst og lærdom åpnet for menneskets indre, ble utviklet til fullkommenhet av den nye statsånd [Antikkens Hellas].» (Schiller, 2004, s. 27).

Boka *Estetikk : En innføring* skrevet i 2009 av Kjersti Bale, professor i allmenn litteraturvitenskap ved UiO, presenterer estetisk teori hovedsakelig fra det nittende århundre og til i dag. Bale tar for seg en grundig redegjørelse av estetikkbegrepets utvikling allerede fra dets første introduksjon gjennom Baumgartens *aesthetica* på midten av 1700-tallet. Baumgarten hadde et ønske om å forklare kunsten med et begrep som kunne bidra til å vise den sanselige erkjennelsen som en vitenskap – noe som ikke kun handler om filosofi, men også innebærer kunsten direkte. Bale benevner derimot begrepet som «kunstens filosofi», og anvender Gadammers «estetiske erfaring» som bakgrunn for egne refleksjoner gjennom boka. Hensikten med *Estetikk : En innføring* er:

«å gi en fremstilling av estetikk i samsvar med den betydning begrepet etter hvert har fått i fag som kunsthistorie, litteratur-, medie-, musikk- og teatervitenskap ved skandinaviske universiteter og høyskoler og i alminnelig bruk» (Bale, 2009, s. 7-8).

Boka har ofte blitt referert til og brukt i relevante fagfelt, men har også mottatt kritikk fra Peter Larsen, professor i medievitenskap ved UiB. Sett bort i fra kritikken om selve produksjonen av boken, etterlyser Larsen en mer moderne behandling av estetikk som begrep, som også kan innebefatte nyere medier og formater av moderne tider (Larsen, 2010). Larsen kritiserer dermed Bales reproduksjon av estetikkbegreper som et snevert kunstfilosofisk begrep. Med Bales begrepsavklaring og Larsens tilhørende kritikk er det tydelig at begrepet både er historiefyllt og rommer mye, samt at begrepet behøver avklaringer som omhandler nye materialiteter i tråd med den teknologiske utviklingen. Selv om estetikk i kortest mulig trekk handler om «det skjønn», vil en moderne forståelse av hva «det skjønn» kan være, være på sin plass.

## 2.2 Multimodalitet og estetikk

I en moderne forståelse av estetikk og skapende estetiske arbeidsmetoder er det nødvendig å inkludere multimodale tekster. Disse kan omfatte en langt mer variert og dynamisk form for estetikk enn tradisjonelle estetiske uttrykk. Den moderne estetikken utforsker samspillet mellom ulike modaliteter, som tekst, bilde, lyd, video og interaktivitet, og hvordan disse

elementene sammen skaper et helhetlig og meningsfylt uttrykk. I en stadig mer digitalisert verden, der sosiale medier og teknologi endrer hvordan vi samhandler med hverandre og setter vårt estetiske avtrykk, blir multimodale tekster en naturlig del av vår estetiske erfaring. «21st Century Skills» er et begrep der avklaringen varierer noe fra fagfelt til fagfelt og person til person, men det er enighet om at begrepet viser til viktigheten av ferdigheter som kreativitet og problemløsning – ferdigheter som opparbeides gjennom skapende estetiske arbeidsmetoder. Vi ser nå på skjønnhet og verdi ikke bare i isolerte uttrykk, men i kombinasjonen av modaliteter som skaper unike, engasjerende og meningsfulle sanseopplevelser. Slik blir søken etter den moderne estetikken i multimodalitetens tidsalder en utforskning av hvordan vi formidler og mottar kunstneriske uttrykk, og hvordan vi selv blir en del av den dynamiske og stadig utviklende estetiske opplevelsen.

I sitt kapittel i Jansson & Traaviks *Norsk boka 2 – Norsk for grunnskolelærerutdanning* skriver Bjerke, Jansson og Skjelbred (2014, s. 21-26) om norskfagets mange aspekter, slik som tekst- og kommunikasjonsaspektet, dannelsesaspektet, kulturaspektet og norsk som estetisk fag. I sistnevnte tydeliggjøres det hvorfor norsk kan og bør anses som et estetisk fag i skolen. Ikke bare er tekstresepsjon og skaping av både skjønnlitterære og sakpregede tekster knyttet til estetikken, men det estetiske aspektet og dimensjonen inneholder mer enn verbalspråklig tekst. Med det utvidede tekstbegreper som for fullt kom inn i læreplanen LK06 (Storvold, 2006, s. 49), ble det satt søkelys på hvordan og hvorfor sammensatte tekster, også kalt *multimodale tekster*, har en plass i dagens norskundervisning. Læreren har muligheten til å bevisstgjøre elevene på forskjellige estetiske uttrykksformer når de produserer egne sammensatte tekster ved å kombinere flere elementer, slik som bilde, lyd, tegning og verbaltekst, og elevene kan få større valgfrihet og skape egne uttrykk. Det innebærer også at læreren har et ansvar for å være oppmerksom på egen forståelse, egne forventninger og erfaringer fra tidligere som kan bidra til å se på valgfriheten og mangelen på rammer og kriterier som hinder på veien til god undervisning i stedet for å se på mulighetene for arbeid med selvstendighet og kreativitet. Denne risikoen omtaler Biesta (2014) som «utdanningens vidunderlige risiko», og han mener at det er nødvendig for lærere å tørre å ta valg utenfor komfortsonen for at elevene skal kunne få utnytte sitt fullstendige potensial som helhetlig menneske.

Kort fortalt er multimodale tekster som benytter ulike modaliteter sammen, slik som lyd, bilde og verbalspråk, for å skape mening (Blikstad-Balas, 2016, s. 53). Kombinerte modaliteter preger lesehverdagen til barn og unge i dag i mye større grad enn for halvannet tiår siden. Teknologien har gjort store framskritt, og ungdommene har gjerne mobilen lett tilgjengelig.

Informasjon og underholdning er kun et tastetrykk unna, og *lineær lesing* har blitt en sjeldenhet i forhold til den *modulbaserte lesingen* teknologien legger til rette for. Blikstad-Balas forklarer lineær lesing slik man for eksempel leser en trykt verbaltekst – fra start til slutt, der forfatteren har forhåndsbestemt rekkefølgen elementer skal leses i. Modulbasert lesing legger større frihet på leseren, og elementene har ingen fast bestemt rekkefølge – nettbaserte tekster vil for eksempel inneholde koblinger til andre sider, og leseren må ta en rekke valg i leseprosessen. Dette krever en rekke kompetanser. Paraplyen til disse kompetansene kalles *literacy*. Begrepet, med tilhørende kompetanser, vil presenteres i kapittel 2.7.

«Den nye informasjonsteknologien har skapt helt nye vilkår for læring, på tvers av faggrensener, men også innafor de ulike fagene.» Sjøhelle (2009) skriver her om de digitale mulighetene der sammensatte tekster, eller multimodalitet, blir brukt som eksempler på produkter som teknologien åpner enklere opp for enn tiden før datamaskinen ble vanlig i skolen. I tillegg til kompetansen elevene allerede skal opparbeide seg, krever ny teknologi også ny kompetanse, der bildebehandling og andre former for programvare blir relevante og viktige for elevene å mestre. Hvis vi et øyeblikk ser bort fra andre kompetanser teknologien krever, slik som å kommunisere på nett, å kunne strukturere egne filer i mappestruktur, å lese og lage tekster ment for skjerm og å kunne opptre kritisk i møte med informasjon, og i denne sammenhengen ser isolert på produksjon av multimodale tekster, er det likevel mange ting elevene må mestre for å kunne kalle seg kompetente og effektive skapere av multimodale tekster. Sjangerkompetanse og begrepsforståelse vil blant annet være nyttig, og i visse sammenhenger uunnværlig, for å kunne forstå hva en oppgave etterspør. Dette vil i høyeste grad også være aktuelt og grunnleggende nødvendig i andre aspekter ved norskfaget. Om en oppgave ber elevene om å skrive en novelle, vil det være hensiktsmessig at eleven har kunnskap om og kompetanse i sjangeren fra før av. Det samme vil gjelde om en oppgave etterspør en reklame. Elevene bør da ha en inngående kunnskap om sjangeren – hva inneholder en reklame, og hva kjennetegner en god reklame? I tillegg til dette vil det være nyttig om elevene har kompetanse i aktuelle programvarer en kan trenge for å produsere en egen reklame. Om dette ikke er på plass, vil elevens fokus være på de instrumentelle kravene, og de estetiske arbeidsmetodene vil havne i andre rekke.

### **2.3 Dramatisering som skapende estetisk arbeidsmetode**

Norsk som estetisk fag er absolutt ikke avgrenset til arbeid som kan gjøres ved en skrivepult. Drama i undervisning er en velutprøvd arbeidsmetode som har vist seg å gi gode lærings-

resultater ved integrering i andre fag (Sæbø, 2010, s. 12-13). Dramatisering som skapende estetisk arbeidsmetode i norskfaget benytter den kroppslige sansingen og følelseperspektiver inn i læringen. Dette betyr at elevene får lære med sansene, via kroppen og de utforskende følelsene som ligger bak det kreative arbeidet med karakterutvikling, det å være i en rolle, og det å ha et samspill med andre elever og kulisser. Tørnby & Stokke (2018, s. 337) sammenlikner dramatisering i klasserommet med en estetisk installasjon, som gjerne tar form som teateraktig forestilling eller et tablå, der metoden inviterer og legger opp til samspill og observasjoner. Med en teaterform som dramatisering vil elevene kunne spille ut et allerede skrevet manus, lage egne manus, improvisere ut fra en skjønnlitterær tekst som originalt sett ikke er skrevet for teater, eller improvisere ut fra nøkkelord, som ulike følelser, stemninger eller handlinger. Toft & Husebye (2019, s. 77-80) skriver om performance som verktøy for skaperglede, en tverrfaglig estetisk sjanger som kan kombinere både dans, teater, musikk, medier av ulike slag (Carlson, referert i Toft & Husebye, 2019, s. 79) og bruk av rekvisitter. Sjangeren kan dermed benyttes i en dramatiseringssammenheng, med friere rammer og ofte spenstige uttrykk. Mange har gjerne sett performance i en ofte synlig form, *street performance*, der utøvere framfører ulike kunst-«stunt» i offentligheten. Dette viser at dramatisering ikke behøver å gjøres «høytidelig», og at det gjerne kan gjøres spontant og lekende.

Dramatisering kan også benyttes i arbeidet med tekster, som nevnt både egenproduserte og andres tekster. Molloy (referert i Sæbø, 2010, s. 12) skriver at aktiv lesing, det vil si at elevene etter endt lesing må ha forstått meningen med teksten, blant annet kan gjøres ved dramatisering av utvalgte avsnitt for å skape en dypere forståelse for forfatterens intensjoner. En slik skapende, elevaktiv øvelse kan derfor utvide tekstforståelsen både for de elevene som dramatiserer og for elevene som er tilskuere.

## 2.4 Dannelselse

Danning som begrep har en lang filosofisk historie. Klafki (2001, s. 28) mente at en kunne ikke ta i bruk et nytt og moderne dannelsesbegrep uten å kjenne til og forstå begrepets historie. Sett i et filosofisk-pedagogisk lys, ble det et sentralt begrep allerede siste halvdel av 1700-tallet, da ulike filosofiske og kunstneriske epoker hadde enten sin ouverture, en epoke i begynnelse, eller sin finale, sin avslutning. Opplysningstiden og klassisismen var fortsatt å føle på i Europa, og allerede hadde strømninger fra romantikken begynt å sette sine spor, i tillegg til en filosofisk-pedagogisk idealisme (Klafki, 2001, s. 27) som hadde som mål å sette menneskeverdsidealet og allmenndanningsidealet høyest. *Liberté, égalité, fraternité* ble brukt til å forklare et

samfunnsideal, ikke bare under den franske revolusjonen, men ordene ble også en inspirasjon til vår egen grunnlov. Frihet, likhet, brorskap ble tre ord som inspirerte til og forklarte folkesuverenitet, demokrati, tankene om at alle mennesker er skapt like og har krav på like rettigheter, derav menneskerettighetserklæringen, og kunnskap og utdanning til alle.

Kirsten Drotne, dansk medieforsker, beskriver dannelse og dens viktige rolle i skolen slik:

*Dannelse er vedvarende øvelser i ettertanke, hvor det, der først synes anderledes, måske vækker genkendelse, mens det tilsyneladende fortrolige opviser ukendte aspekter. En sådan refleksiv dannelse via medierne lærer børn og unge i dag primært i fritiden. Men i fremtiden bør medierne udgøre grundlæggende dannelsesmidler i de gymnasiale uddannelser, dersom disse stadig skal søge at oprettholde deres formål om at være alment dannende såvel som studieforberedende i forhold til det samfund, eleverne er en del af. (Drotner, referert i Gythfeldt & Ohlmann, 2012, s. 80)*

Bruken av begrepet *refleksiv dannelse* er forklart i dette avsnittet og kommentert av Gythfeldt og Ohlmann (2012, s. 80) som en dannelsesform som ikke er kunnskapsorientert, men heller en individualistisk øvelse i refleksjon i møte med mangfoldighet. En slik forståelse av begrepet *danning* setter individet i sentrum. I sitatet beskriver Drotner dannelse som kompetanse om refleksjon heller enn kunnskap, og forklarer hvordan dannelse er verktøy i et samfunn preget av kompleksitet. Hun peker også på at barn og unge benytter medier til å lære dannelse, og at dette skjer på fritiden. En kan da undre seg over hvilke rammer og holdninger de kan møte på på egenhånd, uten kompetent tilsyn. Drotner etterlyser større fokus på dannelse via medier i de unges skolegang, og trekker linjer til en allment aktuell og moderne skole som skal ta hånd om både kunnskap og samfunnsstrukturer i dag og for morgendagen.

Dagens dannelsesbegrep er, ifølge Fjørtoft (2014, s. 62-63), både endret og utvidet siden dens viktige rolle i skolen på 1800-tallet. Dannelse har fortsatt en sentral rolle i norsk skole i dag, men går kanskje i en mer individualisert retning enn før. Fra dannelse som kollektivistisk samfunns gode, er dannelse i en individuell form brukt i dag. Viktigheten av den enkeltes forhold til verden, gjennom forståelse for og kunnskap om kulturelle verdier, de kritiske perspektivene rundt politikk, utdanning og diskurser i samfunnet, er nøkkelen til dagens dannelsesbegrep, og fokuserer mer nå enn tidligere på den enkeltes rettigheter enn plikter, der individets egenart er sett på med stor verdi.

Opplæringslova §1-1 nevner danning eksplisitt i siste avsnitt av formålsparagrafen:

*«Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.»* (Opplæringslova, 1998)

Avsnittet bygger under Fjørtofts forståelse av et endret og utvidet dannelsesbegrep. Om en benytter seg av begrepsforståelsen til Fjørtoft (2014) og Klafki (2001), vil dannelse også innebefatte samtlige av de andre formuleringene i formålsparagrafen, slik som kulturell innsikt og forankring, respekt for menneskeverdet, kjennskap til og forståelse for kulturarv, både nasjonalt og internasjonalt, kritisk tenkning og deltakelse i fellesskapet, samt skaperglede, engasjement og utforskertrang. En kan si at i begrepets enkelhet, og samtidig kompleksitet, er danning målet med opplæringen i den norske skole. Dermed er dannelse fortsatt et absolutt aktuelt begrep, og kobles med enkelhet også til kreativitet og estetiske arbeidsmetoder i opplæringen gjennom den kryssende forståelsen av at skaperglede, engasjement og utforskertrang ses på som viktig, samt det estetiske sin plass i kulturell forankring og deltakelse i fellesskapet.

Tidligere har jeg benevnt norskfaget som et estetisk fag. I tillegg til dette vil norskfaget også kunne kalles et dannelsesfag. Disse to dimensjonene kan i enkelte sammenhenger utfylle hverandre, der norsk som estetisk fag bidrar i veien mot dannede elever. En skolepolitikk som ellers er orientert mot arbeidsmarkedet kan finne sin motvekt i dannelsesstenkingen. Skolens mandat og samfunnsrolle er sammensatt, og lærere skal utdanne hele, komplekse mennesker som skal bli noe mer enn kun arbeidstakere (Fjørtoft, 2014, s. 63). Eksempelvis har estetiske arbeidsmetoder potensiale til å øke enkelte elevers selvtillit og bidra til utvikling av elevens følelsesliv og identitet, samt legge til rette for å ønske å bli en del av ulike kulturelle fellesskap, også utenfor skolen. Skapende estetiske produkter laget i norskundervisningen på skolen som elevene er fornøyde med, kan for eksempel meldes på og stilles ut under UKM (Ung Kultur Møtes), som er mønstringer og festivaler der unge skapere kan vise fram det de liker å holde på med av kultur, eller lære noe nytt ved en av workshopene som arrangeres rundt om i landet (UKM, 2022). Fjørtoft (2014, s. 62-63) skriver nettopp om disse aspektene når det gjelder norsk som dannelsesfag, og nevner at dagens dannelsesbegrep er knyttet til utvikling av identitet, evnen til å delta i kulturelle fellesskap og å ha en forståelse for kulturelle verdier. De sammenflettede egenskapene til hver av disse dimensjonene synliggjør at en ikke kan få dannelse uten estetikk – estetikken sin plass i norskfaget bidrar til elevenes dannelse.



## 2.5 Selvtillit og selvbilde

«Skolens virksomhet er mangslungen og skal utdanne mennesker til noe mer enn bare «ansettbare» arbeidstakere.» (Fjørtoft, 2014, s. 63). Skolen og lærere skal lære elevene mye i løpet av opplæringen, og kanskje er en av de viktigste jobbene i skolen å bygge opp elevenes selvtillit og selvfølelse. Det virker å være liten forskjell mellom begrepene, men forskjellen er likevel nevneverdig. Selvtillit handler om hva elevene selv tror de mestrer eller hva de tror de kan mestre, og er en viktig del av selvfølelsen. Elevenes selvfølelse vil være bildet eleven har av seg selv, basert på tidligere mestringsnivå, skriver Glavin & Lindbäck (2014, s. 153-154). Glavin & Lindbäck hevder også at aksept fra andre vil være viktig for å kunne inneha god selvfølelse, og det er i tillegg hensiktsmessig at en har en realistisk forståelse av egne evner, at gapet mellom tanker om prestasjon og faktisk prestasjon ikke er for stort. På den måten kan selvtillit ses på som individuelt og situasjonelt betinget, mens selvfølelse vil være mer globalt betinget (Glavin & Lindbäck, 2014, s. 154).

Tiller & Tiller (2002, s. 28-29) skriver om viktigheten av mestring, eller minimeringen av mangelen på mestring, for elevenes selvfølelse. Elever som har lav grad av forståelse for fysikk, kan indirekte også lære seg at det er de som er dårlig i forhold til skolens krav. Det samme gjelder om elever som ikke mestrer skriving. Hver gang elevene møter på krav de ikke har sjans til å nå opp til, vil dette gå ut over elevens selvbilde. Trekker vi linja videre, vil motivasjonen og engasjementet falle, og elevene vil kunne gjøre det som er mulig for ikke å møte på flere slike uoppnåelige utfordringer enn høyst nødvendig. Selv om selvtillit er situasjonsbetinget, vil selvtilliten dale litt for hvert nederlag, og uten mestring og pause fra uoppnåelige krav vil eleven kunne få en bulk i selvtilliten som kan virke uopprettelig, og dermed gå ut over den globalt betingede selvfølelsen. Videre trekker Tiller & Tiller (2002, s. 186-187) linjer mellom manglende læringslyst og «nedgraderingen av handas kunnskap», der den lekende læringen lar vente på seg for flere og flere elever, og etterlyser elevens mulighet til å oppleve og utforske den praktiske verden gjennom en balanse mellom den teoretiske og den produktive kunnskapen. Dette skriver jeg også mer om i kapittel 2.8, «Vurdering av uvurderlig arbeid».

## 2.6 Friheten

Friheten elevene kan få til å velge hvilke måter eller metoder de skal benytte seg av for å formulere seg er viktig på flere plan. Bjerke, Jansson og Skjelbred (2014, s. 24) peker på viktigheten av å gi elevene muligheten til å ta disse valgene på egenhånd. Tankene om at frihet skaper læring er også i tråd med Biesta (2014, s.103-104) sine observasjoner av pedagogers

ønske om subjektets frihet – idéen om at elevene skal «bli uavhengige og fri, kunne tenke selv, [...] gjøre egne vurderinger og [...] trekke egne slutninger.» Klafki (2001, s. 31) binder dannelse og selvbestemmelse sammen ved å hevde at dannelsesbegrepet blir definert ved andre begreper, slik som selvbestemmelse, *frihet* og selvvirksomhet, der selvvirksomhet er å tolke som elevaktive metoder. De emansipatoriske målsetningene, altså frigjørings-mulighetene, som undervisningsmetoder basert på subjektivitet kan gi, vil ha som mål å skape forståelsesfremmende og nysgjerrighetsskapende læring (Klafki, 2001, s. 145). Han mener også at slike frigjørings-elementer og arbeidsformer i metodevalget kan utlikne temaers rent instrumentelle karakter, og dermed bidra til dannede elever i form av selvbestemmelse, frihet og selvvirksomhet, også der temaet i seg selv ikke nødvendigvis inviterer til høy grad av selvstendig tenkning, men i større grad baserer seg på en allerede bestemt forståelse eller enighet, en 'fasit'.

Om en ser på frigjøringen med et kritisk blikk, slik Rancière (referert i Biesta, 2014, s. 103-126) gjør, vil subjektets, altså i denne sammenheng elevens, frigjøring skje på bakgrunn av frigjøreren – læreren. Frigjøringshandlingen vil derfor ikke faktisk bidra til frigjøring, da subjektet vil være avhengig eller underlegent av «den opphøydes» kunnskaper og erfaringer. Dette skriver også Freire (2003, s. 42-60) om i sin forklaring om «de undertryktes pedagogikk». Han skriver om læreren som allvitende og elevene som uvitende, der et teoretisk kunnskapssyn, som Freire kaller *bank-undervisning*, bidrar til å se på kunnskap som en gave gitt fra *frigjøreren*, læreren, til objektet, eleven, den såkalt *frigjorte*. Bank-undervisningen har en verdi på «x antall» der valutaen er «kunnskap». Læreren disponerer og fordeler disse kunnskapene i porsjoner til elevene. En slik allvitende frigjører vil ikke se på elevens kunnskap utover sin egen bank som verdifull, da det vil kunne gjøre frigjøreren underlegen.

## 2.7 Literacy

I det norskfaglige fagfeltet er det i dag enighet om at tekstbegrepet er fattet av mer enn verbaltekst. Også andre modaliteter er viktig når vi diskuterer og benytter tekst som begrep. Det er verdt å nevne at det ligger likevel en lang tradisjon bak ordene «skrift» og «tekst» som ofte kobles med den forståelsen av at dette handler om det verbalspråklige (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Begrepet *literacy* tar hensyn til denne utvidede forståelsen av tekst, og i motsetning til «skrive- og lesekompetanse», som i større grad har en mer mekanisk og målbar agenda, er *literacy* som en paraplykompetanse, der flere kompetanser gir en kyndighet om tekst utover lese- og skrivekompetanse. Disse underkompetansene kan defineres som ulike dimensjoner av

en utvidet tekstkyndighet, og disse er gjensidig avhengig av hverandre for å skape god literacy i den konteksten som gjelder. UNESCO engasjerte i 2003 eksperter som utarbeidet en ny definisjon som er vel brukt også i dag. Definisjonen ønsket å sette lys på ulike dimensjoner av literacy.

*«Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.»* (UNESCO, 2004, s. 13.)

UNESCO sin definisjon av begrepet inneholder verbbruk som forklarer den sammensatte paraplykompetansen. «Identifisere», «forstå» og «skape» viser direkte til de ulike sidene ved literacy, mens «delta fullt ut i deres fellesskap og utvidede samfunn» viser til at literacy er en forutsetning for å kunne delta aktivt i et demokratisk samfunn. Videre i sin utredning skriver UNESCO at begrepet må ses i et samfunnsperspektiv, og de peker på at individer tilegner og benytter seg av literacy til forskjellige formål i forskjellige situasjoner.

Fagspesifikk literacy dreier seg om de situasjonene literacy kan avgrenses til sin kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 25). For eksempel vil en instruksjonsmanual til et panel i en cockpit i et fly kreve en helt annen side av literacy enn ei handleliste. Det samme gjelder norskfaglig literacy. I og med at norskfaget selv innehar flere dimensjoner, der jeg tidligere har nevnt norsk som estetisk fag og norsk som dannelsesfag, er også litteratur- og kulturfaget norsk bestanddeler i et sammensatt norskfag. Multimodale tekster krever ulike former for literacy basert på hvilke modaliteter som benyttes. Selv om literacy ofte benevnes og defineres som kompetanse innen trykt og skrevet tekst, vil multimodale tekster kunne inneha både trykt og skrevet tekst, men også modaliteter som ikke direkte kan materialiseres innenfor disse rammene, slik som lyd og bevegelse. I et utvidet tekstbegrep vil UNESCOs definisjon kunne forklare literacy for kun en del av flere i multimodale tekster, og definisjonen kan dermed bli noe snever.

Siden literacy vil kreve å kunne se tekster basert på kontekst, vil mange tekster kunne kreve en inngående kunnskap om enkelte tema og referanser for å kunne forstås. Eksempelvis vil Rolf Grovens (1975) maleri «Oljeferden i Hardanger» kreve kjennskap til samfunnsdebatten om oljeleting langs norskekysten og dens fjorder, samt Tidemand og Gudes (1848) «Brudeferd i Hardanger» for å kunne reflektere over hva malerens intensjon var. Slik kompetanse kan ikke

bare brukes til tolkning, men også som virkemiddel i egen tekstskaping. Elevene kan bruke sine kunnskaper innen ulike emner i skaping av estetiske produkter, og dermed ligger remediering av kunnskap som en mulighet for variasjon og skapende praksis. Remediering handler om å overføre en historie fra ett medium til et annet (Tønnessen, 2018, s. 316), og i denne sammenhengen brukes begrepet om å sette kunnskap inn i et annet medium enn en typisk kunnskapsmedium, slik for eksempel en fagartikkel eller kapitteloppsummering. Der er også «Oljeferden i Hardanger» et godt eksempel på å remediere samfunnsdebatten til et maleri.

## 2.8 Vurdering av uvurderlig arbeid

Tiller & Tiller (2002, s. 175-176) bygger ut Aristoteles sin todelte oppdeling av kunnskap; teoretisk og produktiv, med å forklare hvordan assosiasjoner til ordet *kunnskap* gjerne handler om den teoretiske, boklige kunnskapen, det man finner mellom to permer og lagrer i hodet. I likhet med Aristoteles mener Tiller & Tiller at den produktive kunnskapen, som Aristoteles kalte *techne*, alltid resulterer i noe konkret, og at kunnskap også handler om praktisk utførelse av et arbeid og håndverk, der kunnskapen er innebygd i produktet. Skapingen og tenkingen forsterker her hverandre. I kapittel 2.1 skrev jeg om de forskjellige synene Platon og Aristoteles hadde på estetikken. Aristoteles mente i større grad at estetikk ikke kunne vurderes, og at det var noe sanselig, *transcendent*, ved det mennesket som individ så på som estetisk, en deskriptiv estetikk. Platon mente derimot at kunsten hadde regler og dermed kunne vurderes ut fra visse kriterier, slik som det gyldne snitt og symmetri, en normativ estetikk (Mørstad, 1996, s. 79-80). Selv om dette er to forskjellige syn, vil ikke det ene nødvendigvis utelukke det andre. Et verk som passer inn i den normative estetikkens rammer vil også kunne bli sett på som estetisk innenfor den deskriptive estetikkens, om den treffer mennesket på et sjelelig og reflekterende plan. Et verk kan også oppfylle de normative reglene for deretter å ikke treffe enkelte individer og vice versa. Det vil si at vurdering av slikt arbeid kan være, og er, noe komplisert. Lærere med kunstfaglig utdanning kan i større grad enn lærere uten slik opplæring være i stand til å vurdere elevers estetiske arbeid gjennom de normative kravene. Lærere uten slik utdanning vil nok i større grad benytte sin egen deskriptive forståelse i vurderingsarbeid, og dermed stå i fare for å vurdere ut ifra «hertet». Professor ved University of Arts i London, Anne Bamford (et al 2012), skriver om den manglende kunstfaglige opplæringen i lærerstudier i Norge, og peker nettopp på dette som en mulig årsak til at lærere velger bort slike oppgaver, da resultatene ikke er målbare i lærerens øyne.

Forskning viser en tydelig korrelasjon mellom bruken av skapende estetiske arbeidsmetoder og resultater i basisfag. Bamford & Nymoene (2008) sine klasseromsundersøkelser viser nemlig at læring gjennom slike metoder gir elevene selvtillit og motivasjon, og at bruken av kunstfaglige metoder har positiv effekt også i språkfag og andre basisfag. Dette er i tråd med Aristoteles sin forståelse av *techne* sin viktighet for kunnskap der arbeid resulterer i noe konkret, samt hans syn på estetikk som deskriptiv og individuelt betinget. Bamford & Nymoene (2008) beskriver også i sin rapport om viktigheten av at elevene får både utdanning i kunst og gjennom kunst, og viser til at det er en vesentlig forskjell og at elevene behøver begge deler. I et intervju med Kulturrådet (Habbestad, 2011) peker hun på at mange nobelprisvinnere innen vitenskap har en skapende kreativ interesse og uttrykk, og mener slik kunstnerisk tankegang bidrar til å tenke kreativt også i arbeidet med vitenskap. I etterkant av sin rapport om klasseromsundersøkelsene, har Bamford gjort grundige nasjonale kartlegginger også i Norge. I kartleggingen *Arts and cultural education in Norway* skriver Bamford (et al 2012) om virkningen innføringen av PISA-undersøkelsen kan ha bidratt til. Fokuset på de enkelt målbare resultatene og sammenlikningen mellom land ble stort, og i Norge ble økt arbeid med boklig kunnskap innenfor real- og språkfag gjort ved å bygge ned kulturfagene. I stedet ville kanskje et økt fokus på skapende estetiske arbeidsmetoder i disse fagene økt elevenes motivasjon og vært et redskap for variert undervisning og andre måter å lære på.

Rammeplan for barnehagen definerer sju fagområder som har interesse og egenverdi for barna, der *kunst, kultur og kreativitet* er en av dem. Selv om tankene er tatt fra barnehagepedagogikk, hevder jeg likevel at ideene ikke kun er forbeholdt barn i barnehagealder. Tiller & Tiller (2002, s. 65-73) mener nettopp at skolen bør se til barnehagen for å finne inspirasjon til en variert skole der også elever som ikke mestrer skolens kunnskapskrav kan mestre noe annet enn kun friminuttene. Punktene som rammeplanen presenterer, inneholder gode og viktige aspekter en kan ha i bakhodet når man som lærer tenker på sine egne skapende elever i norsk som estetisk fag.

*Gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal barnehagen bidra til at barna*

- *har tilgang til ting, rom og materialer som støtter opp om deres lekende og estetiske uttrykksformer*
- *tar i bruk fantasi, kreativ tenkning og skaperglede*
- *bearbeider inntrykk og følelser i møte med kunst, kultur og estetikk gjennom skapende virksomhet ute og inne*

- *møter et mangfold av kunstneriske og kulturelle uttrykksformer og utforsker og deltar i kunst- og kulturopplevelser sammen med andre*
- *bruker ulike teknikker, materialer, verktøy og teknologi til å uttrykke seg estetisk*
- *opplever glede og stolthet over egen kulturell tilhørighet.*

(Utdanningsdirektoratet, u.å. 2).

Ferdighetene rammeplanen peker på, som skaperglede, og kreativ tenkning er ferdigheter vi også kjenner til fra skolens læreplan. Rammeplanen peker derimot helt konkret på bearbeiding av inntrykk og følelser elevene møter i kunst, kultur og estetikk, å uttrykke seg estetisk, oppleve glede, og tilgang til verktøy som er nødvendig for å utvikle barnas estetiske identitet og forståelse.

## 2.9 Fremtidens skole

Innledningsvis nevnte jeg utredningen *Fremtidens skole*, en redegjørelse for sammenhengen mellom grunnopplæringens fag og krav til kompetanse i et framtidrettet samfunn. I tillegg til å anbefale og peke på viktigheten av kreativitet som kompetanse i skolen, samt verdien estetiske og kulturelle uttrykk har for samfunnet, trekker de linjer mellom kreativitet og innovasjon som kompetanse. Disse begrepene hører tradisjonelt sett hjemme i forskjellige leire, der kreativitet er hentet fra estetiske fag og kunstnerisk utøvelse og innovasjon tilhører nærings- og arbeidsliv (Binkley m.fl, referert i NOU 2015: 8, s. 31). Utvalget poengterer at de benytter begrepet *innovasjon*, selv om det ofte brukes sammen med *entreprenørskap*, og viser til at disse delvis overlapper. Begrepet *entreprenørskap* er gjengitt i Overordnet del av læreplanen LK20 slik:

*«Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål.»*

(Utdanningsdirektoratet, u.å. 1)

Spencer (m.fl, referert i NOU, 2015: 8) identifiserte fem dimensjoner av kreativitet som kompetanse: *nysgjerrig* – evne til undring og utforsking, *utholdende* – tolerere usikkerhet og møte med utfordringer, *fantasifull* – leke med mulige løsninger og bruke intuisjon, *samarbeide* – dele ideer, gi og motta tilbakemeldinger, og *å arbeide disiplinert* – reflektere kritisk, skape og forbedre gjennom teknikkutvikling. Disse dimensjonene viser tydelig sammenhengen mellom kreativitet og innovasjon. Kort sagt handler kreativiteten om idéutviklingen og

innovativ kompetanse innebærer å kunne omsette disse ideene til handling (European Commission, referert i NOU, 2015: 8, s. 32-33). Kombinert vil disse kompetansene bidra til å utdanne kreative samfunnsborgere som evner å sette ideer ut i livet og komme med løsninger på dagens utfordringer og utfordringer vi som samfunn ennå ikke har møtt på.

Teorikapittelet har tatt for seg litteratur og forskning som omhandler estetikk, skapende estetiske arbeidsmetoder, sosial kompetanse, literacy og dannelse gjennom tidene til i dag med forankring i forskning. Det komplekse ved norskfagets dimensjonsrikdom er presentert ved det utvidede tekstbegrepet, teknologiens muligheter, dannelsesperspektivet, vurdering av uvurderlig arbeid og estetikk. Teorien har vist viktigheten av elevenes frihet, subjektivitet og mestring av skolens krav, og at skapende estetiske arbeidsmetoder kan bidra til dette.

## 3 Metode

I metodekapittelet vil jeg først redegjøre for valg av metode ved å sette søkelys på hvilke metoder som har vært hensiktsmessig å benytte seg av i arbeidet med læreverksanalyse. Deretter tydeliggjøres reliabilitet og validitet gjennom en transparent beskrivelse av mitt arbeid med utarbeiding av analysekategorier basert på mine antakelser, litteratur fra teorigapittelet og funn i datamaterialet underveis i analysearbeidet. Videre drøfter jeg overførbarheten akkurat denne lærebokanalysen har, og reflekterer rundt hvordan lærere, skoleeiere og forlag kan nyttiggjøre seg en slik analyse. Etter en skjematisk presentasjon av analysekategoriene, redegjør jeg for min vitenskapsteoretiske posisjon og kriteriene for utvalg av lærebok, samt en grundig gjennomgang av hvordan analysearbeidet foregikk fra start til slutt.

### 3.1 Valg av metode

Lærebokforskning er viktig både for forlagene, lærerne og elevene. Slik forskning kan sette søkelys på ulike aspekter ved læreboka, og dermed bidra til kvalitetssikringen av lærebøkene elevene får utdelt på skolen. Lærebokforskning kan gjøres på ulike nivå og ved ulike metoder, slik som å undersøke hvordan lærere eller elever benytter seg av lærebøker, eller slik som denne oppgaven, dokumentanalyse, der innholdet i læreboka analyseres og empirien skapes ved innsamling, koding og tolkning av for eksempel verbaltekst, slik som tekstutvalg, begrepsinnlæring eller oppgavesett. Andre analysepunkter kan være bruken av bilder, illustrasjoner og symboler, samspillet mellom disse og verbaltekst, eller strukturoppbygning.

En lærebokstudie undersøker en virkelighet gjennom ord eller språk (Postholm & Jacobsen, 2018), og med en tekstanalyse ville anvendelse av en kvalitativ metode være hensiktsmessig. Utvelgelsen av lærebok har foregått med en geografisk tanke som jeg redegjør nærmere for i kapittel 3.4, og dermed vil også en casestudie være av relevans. Metoden som dermed egnet seg best til å svare på problemstillingen, var en kvalitativ casestudie med tekstanalyse som datagrunnlag. En slik metode går i dybden av datamaterialet for å få med mest mulig data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110), og resultatene presenteres gjennom språklige resonnementer og grundige drøftinger (Grue, 2015, s. 55-56). Nettopp på grunn av dybden jeg har gått i for å svare på problemstillingen, har datamaterialet sentrert seg rundt én lærebok. Metodevalget har gitt meg mulighet til å kunne se på hvilken måte læreboka legger opp til estetiske arbeidsmetoder i oppgavesettene, men også å notere meg tettheten og hyppigheten av oppgaver som innebærer estetiske arbeidsmetoder og reflektere over disse funnene i drøftingsfasen.



Som utgangspunkt for gjennomføring av denne studien, har jeg anvendt den amerikanske forskeren Robert Yin (2007) sin modell som innehar en liste over fem komponenter han mener er essensielle for gjennomføring av casestudier – *problemstilling, teoretiske antakelser, analyseenheter, den logiske sammenhengen mellom data og antakelsene, samt kriterium for å tolke funnene*. Yins modell har jeg benyttet på en hermeneutisk måte, slik at jeg har hatt en konstant pendling mellom disse komponentene i arbeidet mitt. De ulike komponentene har jeg valgt å direkte anvende slik beskrevet nedenfor, basert på Yins forklaringer om komponentenes egenart og viktighet i analysearbeid av casestudier.

1. *Problemstillingskomponenten* kjennetegnes av spørreordene «hvem», «hva», «hvor», «hvordan» og «hvorfor», og Yin (2007, s. 40) skriver i sin bok om design og gjennomføring av casestudier at spørreordene «hvordan» og «hvorfor» vil passe best til en casestudie. Dermed faller problemstillingen «*På hvilken måte legger «Kontekst 8-10 Basis» opp til bruk av skapende estetiske arbeidsmetoder i oppgavesettene?»* inn under første komponent i Yins modell, da «På hvilken måte» her brukes som synonym til «hvordan». Prosessen startet med å identifisere et tema av interesse både for meg selv som forsker og for praksisfeltet. Både lærebokforskning og estetiske arbeidsmetoder virket relevant og interessant, og jeg diskuterte så med medstudenter og kolleger om hvilke spørsmål de var nysgjerrige på, og hvilke utfordringer innenfor temaene de kunne tenke var relevant for en slik oppgave. I lys av ny læreplan og stadig økende fokus på varierte arbeidsmetoder og tilrettelagt undervisning, har denne samlede konteksten bidratt til å sette søkelys på dette temaet ved valg av problemstilling. Som en sammenfatning av disse to temaene ville en dokumentanalyse av ei lærebok være hensiktsmessig. Første utkast til problemstilling ble utarbeidet, riktignok uten navn på lærebok, da denne ennå ikke var valgt.
2. *De teoretiske antakelsene, eller hypotesene* forklares som et nødvendig verktøy for å kunne få svar på en problemstilling av en casestudie, da uten disse vil en ikke ha en tydelig vei for problemstillingens «hvordan» eller «hvorfor» (Yin, 2007, s. 40-41). De vil kunne fungere som en ramme for leting etter empiriske resultater og engasjere tankene når hypotesene sakte men sikkert blir bekreftet eller avkreftet. Jeg har tidligere hatt noen antakelser rundt bruken av skapende estetiske arbeidsmetoder. Mine erfaringer fra egen skolegang og praksis har underbygget min forståelse om at det er få slike oppgaver for elever i ungdomstrinnet. Antakelsene ble derfor at dette kan ha noe

med lærebøkene å gjøre. Disse *hypotesene* er bestemt av problemstillingen, og det jeg leter etter handler om skapende estetiske arbeidsmetoder. Dette har bidratt til å fokusere i analysearbeidet, slik at det jeg leter etter og analyserer ikke blir for omfattende. Jeg har likevel valgt å identifisere andre typer oppgaver, slik at jeg kan se på hvordan fordelingen mellom skapende estetiske arbeidsmetoder og de oppgavene som ikke er slik.

3. *Analyseenhetene* bestemmer hvilke enheter som skal undersøkes. I dette tilfellet har det handlet om valg av lærebok/lærebøker sammen med andre parametere, slik som geografisk betydning, fagtilhørighet og årstrinn. I denne komponenten minner Yin (2007, s. 42) på viktigheten av å ha hypoteser i forkant, slik at ikke arbeidet blir for omfattende og umulig å gjennomføre. Etter refleksjon rundt valg av lærebok ble endelig problemstilling valgt, og videre drøfting ga to forskningsspørsmål for å vise vei til en forståelse av problemstilling, teori og empiri. Dermed ble problemstillingen avgrenset til å søke etter svar hos én konkret lærebok. Valg av lærebok ble gjort etter kriterier som omhandlet geografi og årstrinn, samt at læreboka måtte være laget spesielt for norskfaget.
4. *Den logiske sammenhengen mellom data og antakelser* handler om å sette funnene i den konteksten skapt av antakelsene. I dette tilfellet vil denne komponenten havne sist i rekken, da jeg har utarbeidet kriterier for tolkning av funn i en hermeneutisk prosess, og begynt denne prosessen før innsamling av data. Yin (s. 45) skriver at denne komponenten kan gjøres på mange forskjellige måter, men at det i hovedsak handler om å kunne tolke data basert på antakelser og videre refleksjon omkring kontekst. Underveis i analysearbeidet ble forskerblikket rettet mot nettopp de oppgavene jeg regnet med å finne få av – de skapende estetisk rettede oppgavene. Disse ble derfor meget synlige, og mine tidligere antakelser måtte revideres, og nye antakelser ble skapt da jeg reflekterte rundt innvirkningen den nye læreplanen LK20 kunne hatt på læreboka.
5. *Kriterium for å tolke funnene* har som nevnt kommet lengre opp i mitt arbeid enn Yins modell tilsier. Dette er fordi disse kriteriene har vært en del av hypotesene jeg har hatt med meg, både i fasene før innsamling av data, under innsamling og i etterkant, under analysearbeidet. Yin (s. 46-47) mener at det ikke finnes en bestemt måte å bestemme kriterium, men at de må kunne gjenspeile de andre komponentene, inkludert

hypotesene. I denne oppgaven har det handlet om å anvende teorien i stor grad, samt bygge på antakelser i en hermeneutisk prosess. Tidligere antakelser, reviderte antakelser og teori ble kombinert for å utforme analysekategorier basert på antatte funn i datamaterialet. Dette ga en retning å arbeide mot, og ville bidra til å skape struktur i og forståelse for datamaterialet. Analysekategoriene ble, i henhold til hermeneutikken, anvendt og revidert ved behov. Dataen viste at det finnes hull i min teoretiske forankring, og at estetikkbegrepet behøver en mer moderne behandling enn jeg hadde originalt. Dermed ble ny nysgjerrighet skapt, og forskningen måtte ta noen steg tilbake til komponent 2 for å utvide begrepsavklaringen til estetikk.

I tillegg til disse komponentene opererer Yin (2007, s. 60) med to dimensjoner i forskningsdesignet, der den ene skiller mellom enkeltcasestudie og flercasestudie, og den andre skiller mellom en holistisk eller analytisk tilnærming. Denne studien er en enkeltcasestudie av ett fenomen, estetiske arbeidsmetoder, med en holistisk tilnærming, hvilket betyr at det kun er brukt én analyseenhet, læreboka *Kontekst 8-10 Basis*, kontra en analytisk metode som ville innebære flere analyseenheter, for eksempel en komparativ studie av flere lærebøker.

### **3.2 Reliabilitet og validitet**

En dokumentanalyse vil kunne ha rom for tolkninger, og mitt analysearbeid beror på mine egne tolkninger av blant annet begrepet *estetikk*, med bakgrunn i litteraturen. Derfor vil en liknende analyse av samme lærebok ikke uten videre gi likt resultat. Dette tolkningsrommet vil derfor kunne ha betydning for en reproduksjon av denne studien, men det vil, i følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) ikke ha betydning for hvor reliabel denne studien er. Jeg har innledningsvis avklart min posisjon gjennom min forståelse av nøkkelbegreper denne oppgaven arbeider rundt, i tillegg til å redegjøre for mine tidligere erfaringer ved temaet. Selv om rådatamaterialet i en reproduksjon naturligvis vil være identisk i en dokumentanalyse, vil ulike avgrensninger, tidligere erfaringer, oppfatninger av nøkkelbegreper og utvelgelse av teori kunne bidra til en annen konklusjon.

Analysekategoriene er utarbeidet på bakgrunn av teorien presentert i teorikapittelet. I tillegg til dette har jeg vurdert kritikken av estetikkbegrepet som utdatert og lite moderne, og inkludert produkter av mer moderne art, slik som blant annet podkast med flere modaliteter og reklamefilm. Med bakgrunn i et manglende relevant rammeverk har jeg utarbeidet samtlige kategorier på egenhånd. Andre vil kunne se på utarbeiding av kategorier i et annet lys, og dermed finne andre produkter, metoder eller oppgaveformuleringer relevante. Jeg har

gjennomgående i oppgaven redegjort for mine valg og mine tolkninger, og har med det vært transparent og redegjort for samtlige av mine funn.

Oppgavens indre gyldighet handler om hvorvidt det er sammenheng mellom teori og empiri – samsvar mellom den virkeligheten som bli analysert og de begreper og teorier som blir benyttet (Postholm & Jacobsen, 2020, s. 229). Jeg har benyttet meg av en abduktiv tilnærming og en hermeneutisk prosess som har gitt meg muligheten til å pendle mellom teori og empiri. Hva dette innebærer redegjør jeg nærmere for i kapittelet om vitenskapsteoretisk posisjon. Problemstillingen og dens avgrensninger har ikke gitt rom til å eksplisitt undersøke kausaliteten, altså hvilke effekter slike oppgaver læreboka presenterer har på elevenes læring. Det ligger derimot en implisitt forståelse om at ulike arbeidsmetoder gir ulike effekter på læring. I teorikapittelet har jeg presentert litteratur om noen av de effektene estetiske arbeidsmetoder kan ha. I drøftingskapittelet vil jeg koble dette til funnene i analysen. I en studie som ser på virkningen slike oppgaver kan ha på elevenes læring, kan man se på den faktiske kausaliteten. Siden denne oppgaven ikke undersøker lærebokas oppgaver i praksis, men analyserer den opp mot teori, kan jeg derfor kun støtte meg til teorien og anta hvilken virkning det kan ha på elevenes læring.

Overførbarheten, den ytre gyldigheten, til andre kontekster i en dokumentanalyse kan være snever på grunn av det smale datagrunnlaget og metoden som er valgt. Akkurat denne læreboka vil ikke nødvendigvis være representativ for samtlige norskfaglige lærebøker i ungdomstrinnet fra andre forlag. Derimot har jeg valgt ei lærebok fra et kjent forlag, og det kan ligge en nytteverdi for skoler som benytter seg av læreverket allerede, eller som er i en prosess med å skifte ut de læreverkene de har. For lærere som benytter seg av lærebøker i sin helhet og med lav grad av supplering av andre oppgaver, vil dette bidraget gi et analysert blikk på om oppgavene elevene møter i løpet av ungdomstrinnet er av skapende estetisk karakter.

Det forskningsetiske hensynet i oppgaven er i hovedsak redegjort for gjennom refleksjon av utvalg av lærebok. Denne oppgaven behandler ikke personopplysninger, og er dermed ikke søknadspliktig til Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt, u.å.). På grunn av opphavsrett vil ikke det fullstendige datagrunnlaget publiseres som vedlegg, men vil kunne være tilgjengelig for sensor hvis behov. Eksempel på analyseprosessen er lagt ved senere i metodekapittelet. Datagrunnlaget som er presentert som eksempler ligger under grensen for pliktig godkjenning av innhenting av rettigheter.

### 3.3 Vitenskapsteoretisk posisjon

Piaget (referert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 65-66) sitt kognitive og konstruktivistiske kunnskapssyn om at læring må skje på bakgrunn av metodevalg framfor valg av innhold danner det epistemologiske standpunktet jeg hadde med meg inn i denne oppgaven. Epistemologi handler om forståelsen for hvordan kunnskap tilegnes, og representerer ulike vitenskapsteoretiske syn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). I tillegg til metodevalg foran innhold, handler også det kognitive konstruktivistiske synet om at tilegnelse av kunnskap skjer via egen aktivitet, og ikke kan overføres fra menneske til menneske. Schillers (2004) forståelse av mennesket som lærende gjennom estetikken, det skjønne, har også vært viktig for å forstå, identifisere og bestemme de estetiske arbeidsmetodene jeg har søkt etter i datainnsamlingsfasen.

Jeg har benyttet meg av en abduktiv tilnærming i arbeidet med denne studien. Dette er en pragmatisk måte å tenke og å arbeide med datamaterialet på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103). Med min erfaringsbakgrunn og mitt teoretiske rammeverk, har jeg tatt med meg en allerede etablert forståelse inn i arbeidet med datainnsamling og koding. Denne tilnærmingen har også tillatt meg å lage kategorier for koding av data på forhånd av analyseprosessen ved å spekulere i hva som kan møte meg i læreboka. I arbeidet har jeg møtt på empiri som jeg ikke var forberedt på å møte, og har på grunn av denne tilnæringsmetoden hatt muligheter til å endre kategoriene underveis og i etterkant ved å addere, subtrahere eller på andre måter justere det kategorisettet jeg hadde laget meg i forkant av datainnsamlingen.

Denne tilnærmingen går også godt overens med en hermeneutisk prosess. Kvalitativ tekstanalyse har som tradisjon å følge hermeneutikken, og prosessen har som formål å skape forståelse og mening gjennom å pendle mellom det å forstå allerede etablert teori og å forstå nye perspektiver (Gadamer, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Den hermeneutiske prosessen kalles også «den hermeneutiske spiral» eller «den hermeneutiske sirkel», og en abduktiv tilnærming kan på mange måter forstås i samme billedlige form – en spiral eller en sirkel, en konstant pendling mellom teori og empiri.

### 3.4 Utvalg av lærebok

Jeg har valgt å analysere én lærebok, *Kontekst 8-10 Basis* fra Gyldendal. Boka strekker seg gjennom hele ungdomstrinnet, og ved å analysere én bok, har jeg hatt muligheten til å gå i dybden på oppgavene den aktuelle boka presenterer. Læreboka ville kunne gi meg svar på hvordan en lærebok fra et kjent forlag legger opp til bruk av skapende estetiske arbeidsmetoder

i oppgavesettene på ungdomstrinnet. Valg av lærebok er gjort med en geografisk tanke, og er dermed noe tilfeldig. Jeg har sett meg ut en kommune i Nord-Norge som har både en stor sentralungdomsskole og et mindre ungdomstrinn ute i distriktet, og forhørt meg hvilket læreverk de har brukt. Selv om sentralskolen nå har valgt å kun gå over til digitale læreverk i norskfaget, har elevene i de to foregående skoleår benyttet seg av akkurat denne læreboka. Elevene bruker fortsatt det digitale læreverket *Skolestudio* tilhørende Gyldendal, og vil derfor kunne møte liknende og/eller identiske oppgaver. Det er derimot ikke slik at boka er absolutt faset ut av undervisning, for ved samtale med lærere ved skolen, kom det fram at de jevnlig supplerer den digitale undervisningen med oppgaver fra læreboka. Distriktsskolen bruker derimot fortsatt den aktuelle læreboka. Mange av elevene i denne kommunen vil ha fulgt nettopp dette lærebokløpet. I tillegg til å kontrollere at læreboka er produsert i henhold til læreplanen LK20, var også overførbarhet og relevans premisser jeg ønsket å ivareta, og valgte derfor å være sikker på at læreboka også kom fra et kjent, veletablert forlag. Selv om det ville vært interessant, og kanskje til og med viktig, å analysere lærebøker fra mindre kjente forlag, veide relevansen tyngst for akkurat denne oppgaven. Boka jeg da har endt med å analysere er følgende:

Blichfeldt, Heggem & Huseby (2020) *Kontekst 8-10 Basis* (3. utg.). Gyldendal.

### **3.5 Analyseprosessen**

I begynnelsen av mitt arbeid ønsket jeg å sette all verbaltekst i tabell. Derfor kopierte jeg samtlige spørsmål fra *Kontekst 8-10 Basis* inn i en tabell som kunne gi meg strukturen jeg trengte for å kunne analysere datamaterialet på en så hensiktsmessig måte som mulig, ved å inkludere kolonner til nummerering som identifikatormarkør, benevnelse av hvilke type oppgaver det var, oppgaven som verbaltekst, kommentarkolonne til spontane observasjoner underveis i arbeidet, én kolonne for oppgavens tenkte produkt og én for oppgavens metode.

Første kolonne viser nummererte rekker. Hver oppgave har fått tildelt et nummer basert på rekkefølgen i boken, og er nummerert kronologisk. Det vil si at den aller første oppgaven som presenteres i boka har fått oppgavenummer 1, og den siste oppgaven i boka har fått nummer 805. Det er disse numrene jeg viser til når jeg henviser til oppgavene. De to rekkene jeg presenterer her er eksempler på hvordan analysearbeidet har sett ut:

Tabell 1 - Eksempel på analysearbeid

Nr.	Kap., s.	Oppgavetekst	Kommentar	Produkt	Metode	Markør
53.	s. 36 Oppgaver I ny kontekst <b>Hva tenker du nå?</b>	<b>4.</b> Beskriv hva dere tror ville skjedd med barna i «Itte no knussel» dersom handlingen var lagt til i dag.		Valgfritt (e.i.n.)	Valgfri (e.i.n.)	lise
345.	Ta sjansen	<b>13. Samme innhold – nye medier!</b> Perfeksjoner teksten <i>Lykketrening</i> , og tilpass den til nye medier. Velg én av oppgavene:  <b>a)</b> Lag en nyhetssending for radio eller tv på maksimum to minutter.  <b>b)</b> Lag en annen type tekst, for eksempel en plakat eller tegneserie, som får fram hovedinnholdet i teksten.	Remediering	Valgfritt (e.h.)  Valgfritt (e.h.)	Valgfri (e.h.)  Valgfri (e.h.)	2seh

I drøftingskapittelet har jeg, på bakgrunn av teorien, delt inn empirien i ulike grupper for å synliggjøre og konkretisere hvilke dimensjoner av læring de skapende estetiske oppgavene bygger på. Disse gruppene danner underoverskriftene i drøftingskapittelet.

### 3.6 Analysekategorier

For å gjøre analysearbeidet effektivt, bestemte jeg meg for å bruke noen forkortelser. Noen forkortelser har krevd grundigere forklaring, og har blitt presentert tidligere i metodekapittelet. Jeg presenterer i tabell likevel en konkret liste med redegjørelse for hva de ulike forkortelsene i tabellen betyr:

Tabell 2 - Forkortelser e.n./e.h./e.i.n.

e.n.	(skapende) estetisk nevnt
e.h.	(skapende) estetisk hensiktsmessig
e.i.n.	(skapende) estetisk ikke nevnt

Enkelte produkter, f.eks. plakater og filmer sees ofte på som estetiske produkter. Jeg ønsker likevel å belyse hvilke oppgaver som spesifikt og eksplisitt inviterer til bruk av estetiske metoder og produksjon av estetiske produkter. Derfor kategoriserer jeg slike formuleringer til å ikke nevne estetikk eksplisitt, men hensiktsmessig (e.h. – estetisk hensiktsmessig). Dette er gjort for å kunne skille mellom de eksplisitte og implisitte oppgavene som presenteres i læreboka. Det er derimot enkelte undersjangre innenfor blant annet plakater og filmer som vil ha underbygde krav til estetiske dimensjoner i det ferdige produktet. I eksemplene presentert i kapittel 4 redegjør jeg for slike kategoriseringsvalg.

Når det kommer til rapp og sangtekster, så er disse sjangre som krever en beat eller melodi for å kunne oppfylle sine sjangre best mulig. Selv om oppgavene ikke etterspør denne beaten eller melodien, vil det, i likhet med undersjangeren ‘trailer’ innenfor film og ‘reklameplakat’ innenfor plakater, ha noen implisitte krav til de estetiske dimensjonene ved produktet. Derfor faller disse sjangrene inn under kategorien ‘multimodal tekst (e.h.)’. Bjerke, Jansson og Skjelbred (2014, s. 23) poengterer at verbalteksten i for eksempel en rapp-sang ikke bør behandles alene, da den tas ut av den sammenheng den er skrevet for. Konteksten og modaliteten melodien, eller beaten, da gir, er gjengitt som likeverdig verbalteksten. Markørene jeg da har endt opp med å se etter kan gjenspeile noe kunstnerisk, slik som rollespill, maleri, tegning, reklamefilm, fotografi og sang. Dikt har jeg valgt å sette inn under kategorien skriftlig tekst, da fokuset ligger nærmest utelukkende på verbaltekst, og at rene diktoppgaver mangler både en eksplisitt og en implisitt estetisk dimensjon. I forkant av analysearbeidet gjorde jeg meg likevel noen refleksjoner, og tenkte at jeg kunne komme til å møte diktoppgaver som etterspør estetiske arbeidsmetoder i tillegg til verbalteksten. Derfor har jeg valgt å inkludere også disse inn under kategorien ‘multimodale tekster (e.n.)’, i likhet med rapp-tekster og sangtekster.

I tabellene under er kategoriene delt inn i tre kolonner; *ikke estetisk*, *skapende estetisk hensiktsmessig* og *skapende estetisk*. Deretter er kategoriene delt inn etter produkter og metoder. Disse går ofte hånd i hånd, men i enkelte tilfeller opplevde jeg at produkt og metode



krevde forskjellige kategorier. For å ytterligere tydeliggjøre skillet mellom kolonnene, er disse fargekodet etter «trafikklysmodellen». Dette går ut på at grønn kolonne tydelig viser det jeg er ute etter, nemlig skapende estetiske arbeidsmetoder, gul representerer de kategoriene der skapende estetiske produkter og/eller metoder ikke nevnes eksplisitt, men likevel er hensiktsmessig, og rød representerer produkter og metoder der skapende estetikk ikke nevnes eksplisitt og heller ikke er utelukkende nødvendig for å løse oppgaven på en god måte. Enkelte kategorier flyter gjennom alle kolonner. Der har jeg merket de «e.i.n.», «e.h.» og «e.n.» for å tydeliggjøre hvilken kolonne og markør de tilhører. Andre kategorier hører kun hjemme i én kolonne. Disse har jeg ikke merket ytterligere.

Flere av oppgavene etterspør flere produkter og/eller metoder, enten gjennom underoppgaver slik som a, b og c, eller i selve hovedoppgaven. Det fører til at enkelte oppgaver kategoriseres innenfor flere kategorier. Dette vises for eksempel gjennom at elevene først skal skrive en tekst, deretter dramatisere den, for så å diskutere med medelever. Etter å ha kategorisert oppgaver med underoppgaver, har jeg gitt hver hovedoppgave en merking for å kunne benytte ordsøk på en hensiktsmessig måte ved videre analyse. Merkingen er basert på hvilken kolonne oppgaven havner i. I lys av min problemstilling, vil derfor samtlige oppgaver som inneholder produkter eller metoder som havner i gul eller grønn kolonne kategoriseres etter disse, selv om deler av oppgaven etterspør elementer som i seg selv ville havnet i rød kolonne. Det som da står igjen i rød kolonne er oppgaver som ikke etterspør hverken produkter eller metoder som kan kategoriseres som skapende estetiske. Merkingen er gjort slik:

Tabell 3 - Forkortelser 1ise/2seh/3se

3se	skapende estetisk nevnt
2seh	skapende estetisk hensiktsmessig
1ise	skapende estetisk ikke nevnt

Tabellen under viser inndelingen av produkter og kategorier innenfor markørene/kolonnene:

Tabell 4 - "Trafikklysmode" kategorisering og merking av produkter

<p>«1ise» Ikke skapende estetisk</p>	<p>«2seh» Skapende estetisk hensiktsmessig. Spesifiseres ikke eksplisitt. Det kan ligge en implisitt forståelse av at estetikk er hensiktsmessig</p>	<p>«3se» Skapende estetisk</p>
<b>Produkter</b>		
<p><b>Multimodal tekst (e.i.n.),</b> estetisk ikke nevnt eksplisitt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Spenningskurve»</li> <li>- «Læringsvideo»</li> <li>- «Sammensatt tekst»</li> <li>- «Språktre»</li> <li>- «Nyhetsinnslag»</li> <li>- «Plakat»</li> </ul>	<p><b>Multimodal tekst (e.h.),</b> estetisk ikke nevnt eksplisitt, hensiktsmessig mtp. Sjanger.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Finn bilder som passer»</li> <li>- «Bruk symboler»</li> <li>- «Dokumentarfilm»</li> <li>- «Kortfilm»</li> </ul>	<p><b>Multimodal tekst (e.n.),</b> estetisk nevnt eksplisitt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Bruk bilder, filter...»</li> <li>- «Husk lydeffekter»</li> <li>- «Sett til musikk»</li> </ul>
<p><b>Muntlig framstilling</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Gjenfortell»</li> <li>- «Framfør»</li> <li>- «Forklar hverandre»</li> <li>- «Les høyt»</li> </ul>		
<p><b>Valgfritt (e.i.n)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gir helt frie tøyler eller valgfrihet mellom to eller flere produkter, men nevner ikke spesifikt skapende estetiske produkter eller produkter som krever skapende estetiske arbeidsmetoder.</li> <li>- Nevner ikke hvilket produkt elevene er forventet å lage, ei heller om de skal lage produkt i det hele tatt.</li> </ul>	<p><b>Valgfritt (e.h.)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gir helt frie tøyler eller valgfrihet mellom to eller flere produkter, men nevner ikke spesifikt skapende estetiske produkter. Sjangeren tilsier at det vil være hensiktsmessig, slik som «tegneserie» og «fotohistorie».</li> </ul>	<p><b>Valgfritt (e.n.)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gir helt frie tøyler eller valgfrihet mellom to eller flere produkter, og nevner spesifikt skapende estetiske produkter, slik som «dramatisering» eller «tegning».</li> <li>- «Planlegg scener og kamerautsnitt»</li> </ul>
<p><b>Diskusjon</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Diskusjon»</li> <li>- «Debatt»</li> <li>- «Samtale»</li> <li>- «Idémyldring»</li> </ul>		
<p><b>Tegning (e.i.n.)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Tegn et slektstre»</li> </ul>	<p><b>Tegning (e.h.)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Lag piktogrammer»</li> </ul>	<p><b>Tegning (e.n.)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Tegning» (i en estetisk kontekst)</li> </ul>
<p><b>Skriftlig tekst</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Skriftlig tekst»</li> <li>- «Liste»</li> <li>- Andre produkter det er rimelig å anta er skriftlige.</li> </ul>		
		<p><b>Dramatisering</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Dramatisering»</li> <li>- «Improvisering»</li> </ul>

Neste tabell er bygd opp på samme måte som ovenstående, og viser inndelingen av metoder og kategorier innenfor markørene/kolonnene.

Tabell 5 - "Trafikklysmode" kategorisering og merking av arbeidsmetode

<b>«1ise»</b> <b>Ikke skapende estetisk</b>	<b>«2seh»</b> <b>Skapende estetisk hensiktsmessig. Spesifiseres ikke eksplisitt. Det kan ligge en implisitt forståelse av at estetikk er hensiktsmessig</b>	<b>«3se»</b> <b>Skapende estetisk</b>
<b>Metoder</b>		
<b>Valgfri (e.i.n.)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valgfri metode, der det ikke etterspørres skapende estetiske metoder, og der det heller ikke vil være rimelig hensiktsmessig.</li> </ul>	<b>Valgfri (e.h.)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valgfri metode, der det ikke etterspørres skapende estetiske metoder, men det vil kunne være hensiktsmessig, slik som «trailer» eller «reklameplakat».</li> </ul>	<b>Valgfri (e.n.)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metoden kan gjøres på valgfri måte, men må inneholde skapende estetiske metoder for å kunne få det produktet oppgaven etterspør. Det kan være at elevene får valget mellom «dramatisering», «hørspill», «teater» eller «film».</li> </ul>
<b>Skriving</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Skriv»</li> <li>- «Lag liste»</li> <li>- «Lag skriftlig versjon»</li> </ul>		
<b>Muntlig</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muntlige arbeidsmåter som ikke krever direkte deling</li> <li>- «Les høyt» (ikke eksplisitt for andre)</li> <li>- «Lag/spill inn et talenotat/lydopptak»</li> <li>- «Lag/spill inn en podkast»</li> </ul>		
		<b>Fotografering</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Ta bilde selv»</li> </ul>
<b>Tegning (e.i.n.)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Tegn»</li> <li>- Ikke-estetiske oppgaver</li> </ul>	<b>Tegning (e.h.)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Tegn»</li> <li>- Oppgaver som hensiktsmessig løses på skapende</li> </ul>	<b>Tegning (e.n.)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Tegn»</li> <li>- Skapende estetiske tegneoppgaver</li> </ul>

	estetisk arbeidsmåte	
<b>Material-innhenting</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alle oppgaver som ber elevene finne informasjon hos andre kilder enn læreverket.</li> <li>- «Finn/hent bilde på nett»</li> <li>- «Finn/hent informasjon på nettet»</li> <li>- «Finn en illustrasjon»</li> <li>- «Undersøk»</li> </ul>		
		<b>Dramatisering</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Dramatiser»</li> <li>- «Framfør» (Der det forventes å ha en annen modalitet enn kun høytlesing)</li> <li>- «Lat som om ...» (med framføring)</li> <li>- «Improviser»</li> <li>- Elevene må sette seg inn i en rolle og agere, produktet er dramatisering.</li> </ul>
<b>Deling</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Med mindre annet er spesifisert, tolker jeg samtlige delingsoppgaver til å være muntlige.</li> <li>- «Del med hverandre»</li> <li>- «Diskuter»</li> <li>- «Drøft sammen»</li> <li>- «Forklar til hverandre»</li> <li>- «Reflekter sammen»</li> <li>- «Les for hverandre»</li> <li>- «Les sammen»</li> <li>- «Vis til hverandre»</li> <li>- «Framfør» (Der framføringen er mer lik en høytlesing enn en dramatisering)</li> <li>- «Gjenfortell»</li> <li>- «Presenter»</li> </ul>		

Det er fem kategorigrupper som har hatt muligheten til å stå i alle tre kolonner; *multimodal tekst (e.i.n.)/(e.h.)/(e.n.)*, *valgfritt produkt (e.i.n.)/(e.h.)/(e.n.)*, *tegning (e.i.n.)/(e.h.)/(e.n.)* både som

produkt og metode og *valgfri metode (e.i.n.)/(e.h.)/(e.n.)*. Disse kategoriene er meget brede, og har muligheten til å ha et spenn helt fra den ene enden av skalaen til den andre. Eksempler på dette vil presenteres i empirikapittelet. Muligheten for å skape en like stor kategori lå i en eventuell sammenbinding mellom *mundlig framstilling* og *dramatisering* som produkt og *mundlig* og *dramatisering* som metode, da også det kan sprike stort. Jeg fant det likevel hensiktsmessig å dele disse, da jeg fant en tendens til å møte to sider av skalaen, og lite på midten.

I kapittel 4 vil jeg presentere diagrammer for å visualisere fordelingen mellom kategorier og markører. For hvert kapittel som presenteres, vil det være et diagram med bruk av samme farger som i tabellene ovenfor for å synliggjøre den prosentvise vektingen av henholdsvis «skapende estetiske arbeidsmetoder», «skapende estetiske arbeidsmetoder hensiktsmessig» og «ikke skapende estetiske arbeidsmetoder». Avslutningsvis i samme kapittel vises det, i form av tabell og sektordiagrammer, en komplett oversikt over antall oppgaver innenfor hver markør og deretter hver kategori fordelt mellom produkt og metode.

## 4 Funn

I denne delen vil jeg presentere mine funn fra læreboka. Hvert kapittel i læreboka har fått sitt kapittel i denne delen, og jeg vil vise eksempler på ulike oppgaver fra samtlige kapitler. Dette vil bidra til å tydeliggjøre hvilke kapitler som inneholder flere og/eller tydeligere skapende estetiske arbeidsmetoder enn andre, og dermed være med på å svare på problemstillingen. I tillegg vil det bidra til å svare på forskningsspørsmål 3 om hyppighet av slike oppgaver, da brutt ned i deler og kapitler for å se om læreboka legger opp til skapende estetiske arbeidsmetoder oftere i enkelte kapitler enn andre.

I bokas forord skriver forfatterne til brukere av boka, og peker på hva som er viktig med norskfaget og hvordan boka er bygd opp i grove trekk. I tillegg avklarer de to begreper som blir sett på som viktig for å forstå bokas grunntanke; *tekst* og *kontekst*. Der forklarer de tekst som «alle mulige språklige uttrykk, for eksempel en debatt, en roman, en tegneserie, en nyhetsreportasje, en film, en plakat.» (Blichfeldt, Heggem, Huseby, 2020, s. 2). Dette viser en forståelse av et utvida tekstbegrep, selv om begrepet *utvida tekstbegrep* ikke nevnes eksplisitt. *Kontekst* er forklart som et synonym på sammenheng, og Blichfeldt, Heggem & Huseby (2020, s. 2) skriver at kontekst er viktig «for måten vi opplever tekster på, uttrykker oss, tolker tekster og blir forstått.».

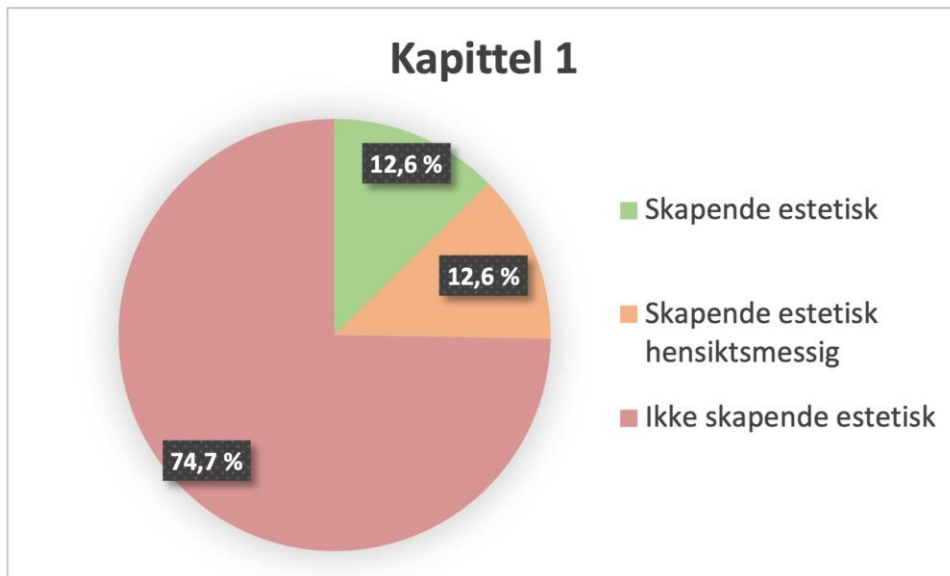
### 4.1 Del 1 – Tekstforskeren

Innledningen til del 1 forklarer, i likhet med forordet til boka, et utvida tekstbegrep uten å benytte begrepet i seg selv. Det er tekster og kontekst som er tema i den første delen av læreboka. Stikkordsregisteret bakerst i boka viser at begrepet «tekst» er definert på to forskjellige sider; side 2 (forord) og side 9 (innledning til del 1). Begge steder er *tekst* definert slik; «opprinnelig om skrevne ord satt sammen til en helhet, også brukt om muntlige og sammensatte uttrykk.».

#### 4.1.1 Kapittel 1: Tekst og sammenheng

Kapittel 1 inneholder 95 oppgaver. Strukturen i oppgavene i dette kapitlet er ulik resten av kapitlene. Her er oppgavene delt inn i kategorier som tydeliggjør hvilken funksjon og kontekst oppgavene er satt i. Kategorier elevene møter i oppgaver er *førsteintrykk*, *et nærmere blikk* og *tenk over*. Det er også delt inn i *oppgaver i ny kontekst*, der kategoriene er *hva tenker dere nå?* og *gå videre*. Kapittel 1 tydeliggjør den røde tråden mellom tekst og kontekst ved å eksplisitt peke på og trekke linjer mellom tekst og tekst, samt tekst og kontekst.

Diagrammet under viser fordelingen mellom de ulike markørene i kapittel 1. Tre fjerdedeler av oppgavene er ikke skapende estetiske, mens én åttendedel er skapende estetisk og én åttendedel er markert skapende estetisk hensiktsmessig.



Figur 1 – Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 1

### Ikke skapende estetisk

71 oppgaver er ikke av skapende estetiske produkter eller arbeidsmetoder som hovedmetode. Dette tilsvarer tre fjerdedeler av oppgavene i kapittel 1, og oppgave 80 viser dette:

*Eksempel på oppgave 1 - Oppgave 80 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 49)*

*Hva synes du om måten Charlotte taklet netthetsen på? Skriv en kort tekst der du gir Charlotte en tilbakemelding på prosjektet hennes.*

Her er et eksempel på en oppgave som er kategorisert til «skriftlig tekst» som produkt og «skrivning» som metode. Selv om det ikke står spesifisert at teksten kun skal være verbalspråklig, har jeg tolket verbet «skriv» til å handle om verbalspråklig tekst. Det oppfordres ikke til skapende estetiske arbeidsmetoder, og det nevnes ikke produkter som er hensiktsmessige å gjøre ved bruk av slike metoder.

### Skapende estetisk hensiktsmessig

12 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som vil være, hensiktsmessig ved skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter, som tilsvarer én åttendedel av oppgavene i kapitlet. Oppgave 54 er eksempel på en av disse:

*Sammenlikne «Itte no knussel» med Bufetats fosterhjems kampanjer. Samarbeid om å lage en podkast eller kortfilm på maksimum 5 minutter der dere samtaler rundt punktene nedenfor.*

- *Hvilke historier formidler hver av kampanjeplakatene?*
- *Finn ut hvilke fellestrekk disse historiene har med «Itte no knussel».*
- *Hvordan oppfatter dere budskapet og hensikten i «Itte no knussel» og kampanjene?*

Både podkast og kortfilm er produkter som gjør seg best gjennom skapende estetiske metoder. Både en vellaget podkast og en vellaget kortfilm vil inneholde skapende estetiske metoder, der samspillet mellom for eksempel jingle, bakgrunnsmusikk, lydeffekter og visuelle virkemidler er viktig. Det legges opp til valgfritt produkt og valgfri metode. Oppgaven kategoriseres som «valgfritt (e.h.)» produkt og «valgfri (e.h.)» metode.

### **Skapende estetisk**

12 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som krever skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Dette tilsvarer én åttendedel av oppgavene i dette kapittelet. I oppgave 56 skal elevene adaptere en fortelling, og produktene fordrer skapende estetiske arbeidsmetoder:

*Samarbeid om å lage en moderne versjon av fortellingen som passer inn i dagens virkelighet. La produktet være enten en dramatisering, fortelling, rapp eller ei videodagbok.*

I likhet med oppgave 54 som oppfordrer til produkter og metoder som er hensiktsmessig skapende estetisk, presenterer oppgave 56 i tillegg dramatisering. Slik forklart i metodekapittelet vil dramatisering være en kategori som ikke lar seg gjøre uten skapende estetiske arbeidsmetoder. Her får elevene valget mellom fire ulike produkter, og oppgaven kategoriseres dermed til «valgfritt (e.n.)» produkt og «valgfri (e.n.)» metode.



#### 4.1.2 Kapittel 2: Tekst og tolkning – innfallsvinkler til tekst

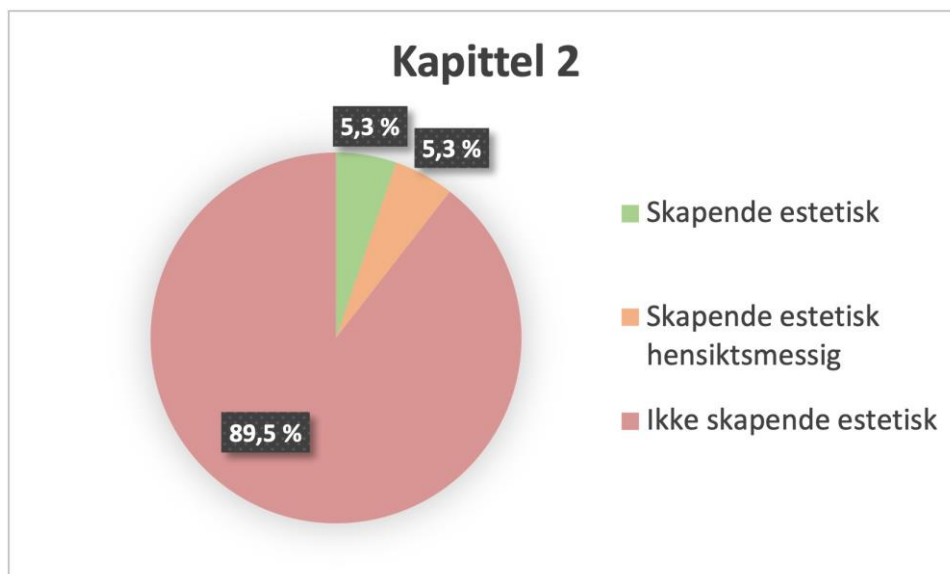
Kapittel 2 inneholder 19 oppgaver. I kapittel 2 introduseres vi for en ny oppgavestruktur, og vi går nå vekk fra kategorier som forklarer ulike typer oppgaver. Oppgavene presenteres fortsatt i bokser, og disse kalles nå «oppgaver». Vi møter også «tenk over»-oppgaver som vises i margin. Dette er korte oppgaver som ikke presiserer om disse tankene skal materialiseres i et produkt. Samtlige av «tenk over»-oppgavene er derfor satt inn i kategoriene «valgfritt (e.i.n.)» som produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode, og dermed fått «lise» (1 ikke skapende estetisk) som markør.

«Tenk over»-oppgavene ser ikke ut til å legge opp til en spesifikk materialisering, men kan passe godt som en kort tenkeoppgave individuelt, diskusjon i gruppe eller i plenum, både skriftlig og muntlig, som i oppgave 105:

*Eksempel på oppgave 4 - Oppgave 105 – tenk over (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 62)*

*Har du opplevd å få beskjed om at du må drøfte eller reflektere mer? Hvordan går du fram da?*

Fordelingen mellom oppgavene i kapittel 2 viser at ni av ti oppgaver er markert til å være ikke skapende estetisk. Kun én tjuendedel av oppgavene er skapende estetisk, og én tjuendedel skapende estetisk hensiktsmessig.



Figur 2 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 2

## **Ikke skapende estetisk**

17 oppgaver er ikke av skapende estetiske produkter eller arbeidsmetoder som hovedmetode. Dette tilsvarer ni tideler av oppgavene i dette kapittelet. Oppgave 99 viser et eksempel på en slik oppgave:

*Eksempel på oppgave 5 - Oppgave 99 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 57)*

*Diskuter og bruk teksttrekanten. Eksempeltekst 2 viser et svar på en melding. Hvordan kan den meldingen ha sett ut? Hvorfor ble den sendt, og hva var innholdet? Lag deres forslag.*

Denne oppgaven havnet under to produktkategorier og to metodekategorier, da oppgaven egentlig er todelt. I første del skal elevene diskutere, og fikk dermed «diskusjon» som produkt og «deling» som metode. I tillegg til dette etterspør oppgaven et ukjent produkt med ukjent metode, og elevene står dermed fritt i valget. «Valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode var derfor passende kategorier, da oppgaven ikke oppfordrer til skapende estetiske arbeidsmetoder eller produkter der slike arbeidsmetoder er hensiktsmessig.

## **Skapende estetiske hensiktsmessig**

1 oppgave er i sin helhet, eller har deler som vil være, hensiktsmessig ved skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter, noe som tilsvarer omtrent én tjuendedel av oppgavene. Oppgave 104 er eneste slike oppgave i kapittelet:

*Eksempel på oppgave 6 - Oppgave 104 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 61)*

***Skriv i ulike sjangrer for flere målgrupper.***

***a) Lag en kort saktekst om afrikanske løver. Målgruppen er elleveåringer. Stikkord: kattedyr, gulbrun, 190 kg (hann), 125 kg (hunn), ca. 3 m lang + hale 0,6-1 m, flokkdyr, hunnene jakter på sebra, vortesvin, gnu, spiser også fugler og egg, antallet løver går ned, løvejakt er et problem.***

***b) Skriv en kort fortelling om en sulten løve i Afrika som sliter med å få tak i mat. Målgruppa er elever i første klasse.***

*c) Skriv et debattinnlegg der du oppfordrer til å verne om løvene. Målgruppen er voksne.*

Saktekster som elever skal produsere til elleveåringer bør gjerne inneholde elementer som kan lages ved skapende estetiske arbeidsmetoder, som for eksempel tegninger eller bildekollasj. Derfor er underoppgave «a» kategorisert «valgfritt (e.h.)» produkt og «valgfri (e.h.)» metode. I underoppgave «b» skal også elevene lage tekst til andre barn, her en fortelling til førsteklassinger, men verbet «skriv» benyttes, og det kan dermed virke som teksten skal være verbaltekst. Oppgaven kategoriseres «skriftlig tekst» med «skrivning» som metode. Underoppgave «c» benytter også verbet «skriv», denne gangen et debattinnlegg der målgruppen er voksne. Denne tolkes også til «skriftlig tekst» som produkt og «skrivning» som metode. Siden underoppgave «a» er «skapende estetisk hensiktsmessig», får oppgaven som helhet markøren «2seh».

### **Skapende estetisk**

1 oppgave er i sin helhet, eller har deler som krever skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Dette tilsvarer omtrent én tjuendedel. Oppgave 112 viser dette gjennom tegning som aktivitet og produkt:

*Eksempel på oppgave 7 - Oppgave 112 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 69)*

***Tegn et dikt.** Velg et av diktene fra «Poesipause» på side 160-161. Tegn motivene og tolk diktet. Bruk eksempeltekst 4 som modell.*

I denne oppgaven skal elevene velge et av diktene som presenteres tidligere i kapittelet og tegne motivene som kommer fram i diktet de velger ved å bruke en eksempeltekst som modell. Eksempeltekstens tegninger er visuelle illustrasjoner av handlingen i diktet. Dermed kategoriseres oppgaven til «tegning» som produkt og «tegning» som metode, og får markøren «3se».

## **4.2 Del 2 – Kommunikasjon og tekstskaping**

Del 2 i Kontekst 8-10 Basis handler om ulike sider ved kommunikasjon og tekstskaping, og elevene skal lære hvordan språket kan bidra til at mennesker kan uttrykke seg forståelig og på forskjellige måter. Denne deler tar for seg både kritisk tenking, fiksjonstekster og saktekster.

### 4.2.1 Kapittel 3: Kommunikasjon – forstå og bli forstått

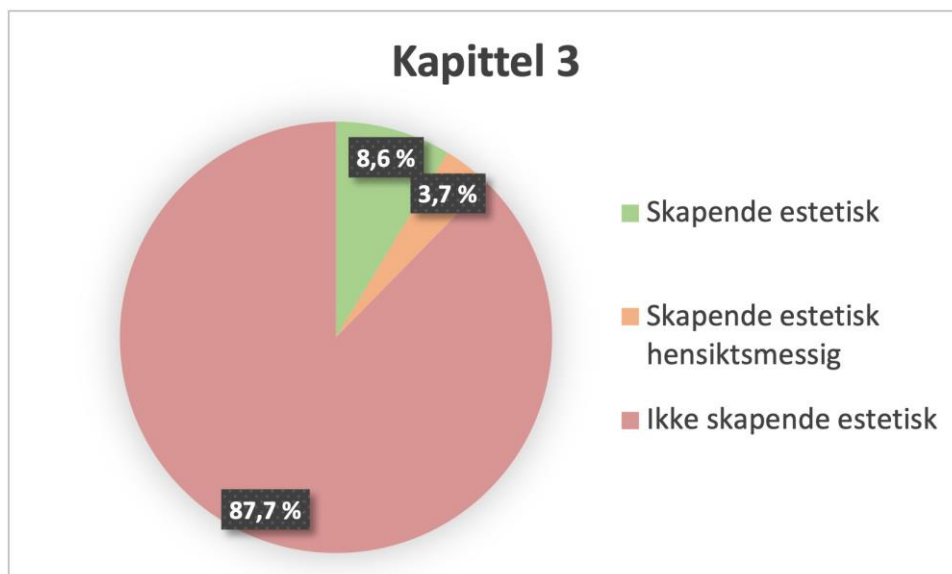
Kapittel 3 inneholder 81 oppgaver. Det er betydelig flere oppgaver i dette kapittelet enn i foregående kapittel, selv om strukturen fortsetter slik den ble introdusert i kapittel 2. Boksene der oppgavene blir presentert heter i all enkelhet «oppgaver», og i margin presenteres «tenk over»-oppgaver. Det er en vesentlig forskjell mellom kapittel 1 og 2 sammenliknet med resten av kapitlene, som vi blir introdusert for i kapittel 3. Fra kapittel 3 til og med kapittel 8 er kapitlene delt inn i kurs. Kursene inneholder eksempeltekster og tips knyttet til det avgrensede temaet kurset har. I tillegg til dette avsluttes hvert kurs med en dobbeltside med oppgaver i fem kategorier; «klar?», «ta sjansen», «utforsk» og «egenvurdering», samt temarelevante kategorier for hvert kurs. Sistnevnte har ingen overordnet overskrift, og virker derfor ukategorisert i forhold til de andre oppgavene ved kursets slutt. «Egenvurdering» kan likne på «tenk over»-oppgavene i struktur, da disse også er korte spørsmål som ikke oppfordrer til materialisering av funnene. Kapittel 3 innehar tre kurs.

I likhet med «tenk over»-oppgavene vil også «egenvurdering»-oppgavene kategoriseres som «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode, og får dermed markøren «lise». Oppgave 137 er eksempel på dette:

*Eksempel på oppgave 8 - Oppgave 137 - egenvurdering (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 89)*

*Hvordan kan du bruke det du nå kan om retorikk, til å vurdere tekster som forsøker å overbevise?*

Sektordiagrammet for kapittel 3 viser en stor overvekt av oppgaver som er av ikke skapende estetisk karakter med sine 87%, nesten ni tideler. Det er i underkant av 4% av oppgavene som er markert «skapende estetisk hensiktsmessig», og i underkant av 9% som er skapende estetiske.



Figur 3 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 3

### Ikke skapende estetisk

71 oppgaver er ikke av skapende estetiske produkter eller arbeidsmetoder som hovedmetode, noe som tilsvarer nesten ni tiendedeler av oppgavene i kapittelet. Et eksempel på en slik oppgave finner vi i oppgave 117:

Eksempel på oppgave 9 - Oppgave 117 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 81)

#### *Studer kommunikasjonen i «Bootylicious».*

- a) Gi eksempler på at ungdommene i novellen kommuniserer med mer enn ord.*
- b) Hva kommuniserer Emilie uten å si det direkte (indirekte kommunikasjon)?*
- c) Les teksten sammen på ulike måter, og eksperimenter med ikke-verbal kommunikasjon. Varier kroppsspråk og stemmebruk. Hvordan påvirker dette innholdet?*

Oppgaven deles inn i tre underoppgaver, der hver underoppgave står uavhengig av hverandre. I oppgave a og b presiseres det ikke hvilket produkt eller hvilken metode elevene skal bruke, og det nevnes heller ikke om funnene skal materialiseres. Dermed passet disse to oppgavene inn i «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode. Deloppgave c er derimot litt mer eksplisitt i sin hensikt, og ber elevene samarbeide om å lese teksten. Denne var noe vanskeligere å sette rett inn i en kategori, da man kan argumentere for at dette både er dramatisering og

muntlig framstilling. Selv om elevene oppfordres til å variere kroppsspråk og stemmebruk, nevnes ikke dramatisering ytterligere enn denne ordbruken. Det legges også vekt på lesingen som aktivitet og refleksjon over påvirkningen kroppsspråk og stemmebruk kan ha for innholdet, og ikke på det skapende estetiske det ville vært i en dramatisering. Kategoriene oppgave c da har fått, er «muntlig framstilling» som produkt, på bakgrunn av lesingens rolle, og «deling» som metode, da elevene skal lese for og sammen med hverandre. Oppgaven i sin helhet markeres derfor «1ise».

### **Skapende estetiske hensiktsmessig**

3 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som vil være, hensiktsmessig ved skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. En av disse oppgavene er oppgave 134, som gir elevene valgfrihet mellom flere produkter:

*Eksempel på oppgave 10 - Oppgave 134 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s 89)*

***Bruk eksempeltekstene. Velg en av eksempeltekstene i kurset som utgangspunkt.***

*Planlegg og skriv en tekst der du lar deg inspirere av temaet:*

- *en nyhetsartikkel der temaet og budskapet kommer tydelig fram*
- *en fortelling, skildring eller tegneseriestripe inspirert av teksten*
- *en fagartikkel der du forklarer hvordan de retoriske appellformene blir brukt*

Elevene skal her velge mellom tre punkter der to av punktene oppfordrer til én spesiell sjanger, mens et punkt gir valgfrihet mellom tre sjangre. Oppgaven oppfordrer ikke spesifikt til skapende estetiske arbeidsmetoder, men enkelte av sjangrene er hensiktsmessig å løse ved skapende estetiske arbeidsmetoder, slik som tegneseriestripe. Derfor kategoriseres oppgaven «valgfritt (e.h.)» produkt og «valgfri (e.h.)» metode, og får markøren «2seh».

### **Skapende estetisk**

7 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som krever skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Et eksempel på en slik oppgave finner vi i oppgave 127, der elevene skal bruke fantasien for å finne på fakta:

*Vær retoriker! Lat som om dere er eksperter på hvert deres tema, se forslag nedenfor. Hold stuntforedrag på 30 sekunder. Finn på fakta og små historier som virker overbevisende. Lytt og still spørsmål som «eksperten» svarer på.*

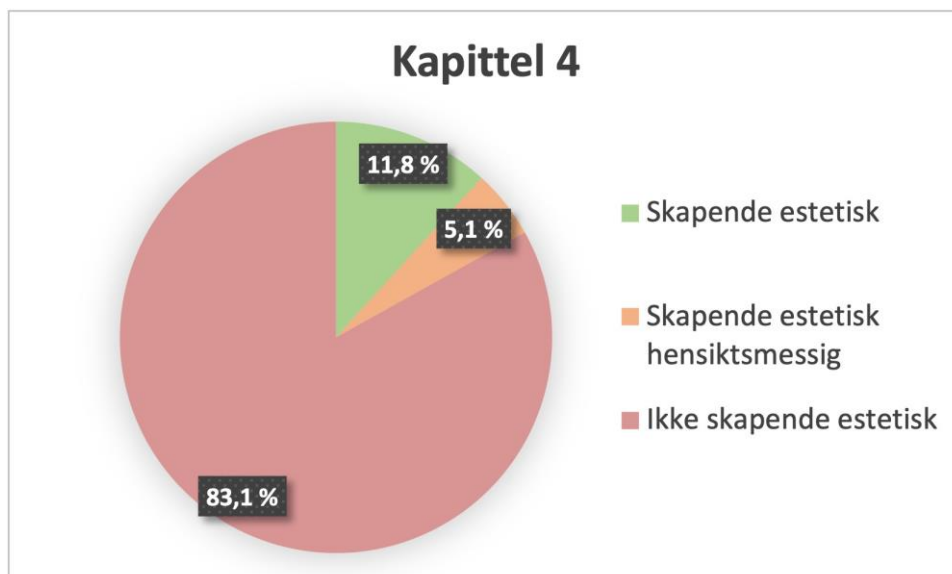
- *tøfler som gjør deg søvnig*
- *måten måker løper på*
- *fjell som har følelser*
- *smilemaskiner*
- *selvskrivende penner*

Denne oppgaven krevde noe grubling, da ordlyden i seg selv ikke er helt eksplisitt. Likevel tolker jeg denne oppgaven til å oppfordre til skapende estetiske arbeidsmetoder, da «lat som om» og «vær en retoriker» fordrer former for dramatisering. Derfor er denne oppgaven kategorisert «dramatisering» som både produkt og metode, og får markøren «3se».

#### **4.2.2 Kapittel 4: Fiksjon – skap en verden**

Kapittel 4 inneholder 136 oppgaver fordelt på seks kurs. Strukturen fortsetter på samme måte som i kapittel 3, med ukategoriserte oppgaver og «tenk over», og dobbeltside med kategoriserte oppgaver ved slutten av hvert kurs. Dette er gjennomgående fram til og med kapittel 8.

Sektordiagrammet viser også her en overvekt av ikke skapende estetiske oppgaver, der fem seksdeler er av ikke skapende estetisk karakter. Kun én tjuendedel er av skapende estetisk hensiktsmessig, mens rett i overkant av én tiendedel er eksplisitt skapende estetisk.



Figur 4 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 4

### Ikke skapende estetisk

113 oppgaver er ikke av skapende estetiske produkter eller arbeidsmetoder som hovedmetode. Den todelte oppgave 207 er et eksempel på en slik oppgave i kapittel 4:

Eksempel på oppgave 12 - Oppgave 207 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 120)

#### ***Drømmeplott: idédugnad.***

*Hva er P + P + P i din drømmefortelling?*

**a)** *Skriv ned ideer til plott: Lag forslag til personer, plass og problem! Ta utgangspunkt i situasjoner ungdommer kunne kommet opp i, en oppdiktet virkelighet, eller velg en eller flere av situasjonene nedenfor:*

- *en som ikke holder ut å bo hjemme lenger og rømmer*
- *en som har løyet om egne evner og blir avslørt*
- *en som har gjort en kjempetabbe*
- *en som har overnaturlige evner og må ut for å redde verden*

*Del plottene med hverandre, husk at det er lov til å stjele ideer!*

**b)** *Selg drømmeplottet! Velg ut et av plottene og samarbeid om å lage forslag til en spenningskurve etter Hollywood-modellen. Tenk at dere skal selge ideen deres til en filmprodusent eller et forlag og lag en presentasjon.*



Denne oppgaven er delt inn i «a» og «b». Underoppgave «a» kan gjøres uavhengig av «b», mens underoppgave «b» fordrer at «a» er løst først. Oppgaven i sin helhet krever flere produkter og metoder, der elevene først skal skrive. Dermed er første del kategorisert «skriftlig tekst» som produkt og «skrivning» som metode. Neste steg er «deling» som metode, og slik beskrevet i metodekapittelet har jeg valgt å kategorisere delingsoppgaver til «muntlig framstilling» som produkt dersom ikke annet er spesifisert.

Elevene har i tidligere oppgave (204) blitt oppfordret til å tegne spenningskurve. Selv om verbet «tegne» er benyttet i oppgave 204, har jeg valgt å kategorisere dette som «multimodal tekst (e.i.n.)» som produkt og «valgfri (e.i.n.)» som metode på bakgrunn av tegningens manglende hensikt om estetisk form. Det samme gjelder derfor for oppgave 207. Elevene skal her bruke spenningskurven som et verktøy for å lage en salgspresentasjon, og det nevnes ikke hvilken form denne presentasjonen skal ha. Den er kategorisert som «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode, og dermed blir oppgaven i sin helhet markert «lise», ikke skapende estetisk.

### **Skapende estetiske hensiktsmessig**

7 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som vil være, hensiktsmessig ved skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. En av disse oppgavene er oppgave 288:

*Eksempel på oppgave 13 - Oppgave 288 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 155)*

*Samarbeid om å lage en fortelling. Bruk plottet fra Fritt fall, der en person utsettes for en farlig situasjon. Bestem personer, problem, tid og plass. Planlegg fortellingen, og velg uttrykk: skriftlig, sammensatt tekst eller hørespill. Bruk det dere har lært i kurset.*

*a) Tegn en spenningskurve med forklaring som viser utviklingen i fortellingen.*

*b) Lag fortellingen. Bruk ulike fortellemåter. Hjelp hverandre med å veksle mellom fortelleteknikkene.*

*c) Lag en trailer til fortellingen der dere får fram plottet.*

I denne oppgaven kan elevene selv velge hvilket produkt de ønsker å lage, og læreboka foreslår tre «uttrykk» som elevene kan velge ut fra; skriftlig, sammensatt tekst og hørespill. Oppgaven

er delt inn i tre faser gjennom a, b og c som deloppgaver. I deloppgave «a» skal elevene tegne en spenningskurve, og i likhet med oppgave 207 (presentert som forrige oppgave, i «ikke skapende estetisk»), kategoriserer jeg ikke dette til å innebære skapende estetiske arbeidsmetoder, men «multimodal tekst (e.i.n.)» som produkt, og «valgfri (e.i.n.)» metode. I deloppgave «b» skal elevene produsere selve teksten, i valgfri form, slik nevnt i oppgavens innledning. Med bakgrunn i oppgavens innledning, kan det være hensiktsmessig å benytte seg av skapende estetiske arbeidsmetoder basert på hvilket uttrykk elevene velger, så deloppgaven kategoriseres «valgfritt (e.h.)» produkt og «valgfri (e.h.)» metode. Deloppgave «c» kategoriseres «multimodal tekst (e.h.)» som produkt og «valgfri (e.h.)» metode, da elevene skal lage en trailer til fortellingen. Her presiseres det ikke at skapende estetiske arbeidsmetoder skal benyttes, men det vil være hensiktsmessig med tanke på sjangeren elevene skal produsere. Oppgaven i sin helhet får markøren «2seh», da den ikke nevner eksplisitt skapende estetiske arbeidsmetoder, selv om det vil være hensiktsmessig i to av sjangrene som nevnes i oppgavens innledning, samt ved produksjon av trailer.

### **Skapende estetisk**

16 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som krever skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Oppgave 328 er et eksempel på dette, der det brukes dramatisering som skapende estetisk arbeidsmetode:

*Eksempel på oppgave 14 - Oppgave 328 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 178)*

***Spill et miniteater!*** Nedenfor ser du en rekke replikker. Bruk noen av dem som utgangspunkt og inspirasjon til en liten scene i et skuespill.

- *Idémyldring: Hva kan ha skjedd her? Hvilke assosiasjoner og ideer får dere?*
- *Velg sted og situasjon: Hvor foregår dette?*
- *Hvilke personer er med? Lag og fordel replikker. Tilpass språket til deres dialekt eller sosiolekt. Ha gjerne med slangord.*
- *Skriv sceneanvisninger, eller improviser handling slik at det også skjer noe mellom replikkene. Husk at de som ikke snakker, også er viktige og må være i rollen når de er på scenen.*

### ***Forslag til replikker***

- *Slipp meg! Slipp meg, sier jeg!*
- *Nå, nå - det manglet bare at du skulle bite. Du er jo så hissig som ei bikkje.*
- *Vil du slippe, har jeg sagt!*
- *Jeg slipper ikke.*
- *Men da stopper vi her! Hører du, ikke mer nå!*
- *Hvordan vil du slippe unna?*
- *Jeg hopper rett og slett ut.*
- *Vær så god. Hopp gjerne ut, om du vil.*
- *Du er riktig hyggelig å være sammen med.*
- *Nå kommer det må jeg si.*
- *Det er best jeg tar og binder deg.*
- *Er du blitt gal!*

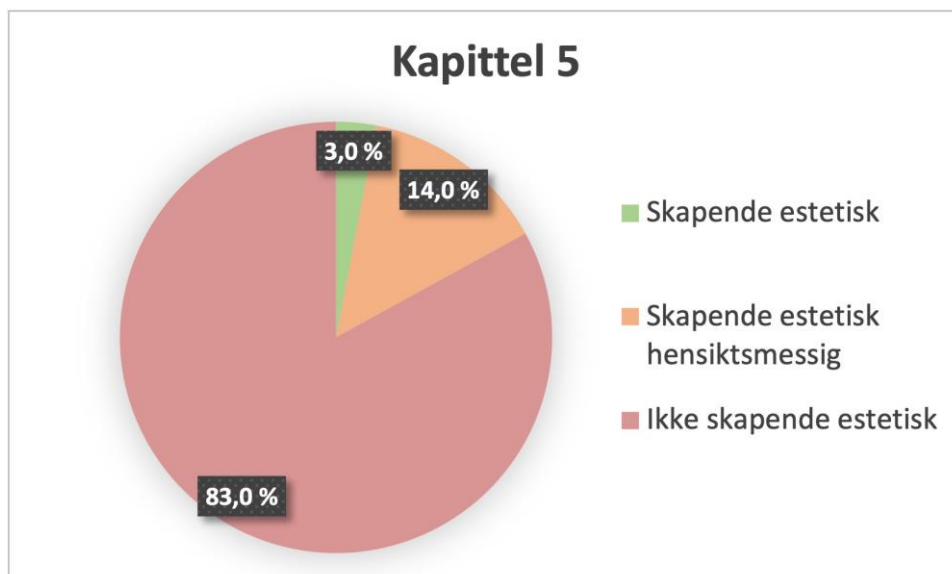
*Inspirert av Henrik Ibsen:*

*Når vi døde vågner*

Denne oppgaven har tre eller fire produkter og metoder, alt etter om elevene velger å skrive sceneanvisninger eller ikke. Idémyldringsfasen er kategorisert «diskusjon» og «deling», mens replikkklagingen er kategorisert «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode, da det ikke er presisert om replikkene skal presenteres som verbaltekst eller kun lages muntlig. Skrivning av sceneanvisninger er valgfritt. Som motforslag til sceneanvisninger står det at elevene kan improvisere. Derfor kategoriseres dette til «valgfritt (e.n.)» produkt og «valgfri (e.n.)» metode. Som sluttprodukt skal elevene spille miniteater, og dette er kategorisert «dramatisering» både som produkt og metode. Dermed får oppgaven i sin helhet markøren «3se».

### **4.2.3 Kapittel 5: Saktekster – om virkeligheten?**

Kapittel 5 inneholder 100 oppgaver fordelt på fire kurs. Fem sjettedeler av oppgavene er av ikke skapende estetiske oppgaver, mens i underkant av én sjuendedel er skapende estetisk hensiktsmessig, og én trettiendedel av oppgavene har eksplisitt nevnt skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter.



Figur 5 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 5

### Ikke skapende estetisk

83 oppgaver er ikke av skapende estetiske produkter eller arbeidsmetoder som hovedmetode. Oppgave 358 viser eksempel på dette i kapittel 5:

Eksempel på oppgave 15 - Oppgave 358 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 195)

#### *Ekspirimeter med tema- og kommentarsetninger*

- a) Bruk eksempeltekst 2 som modell, men bytt tema. Lag tema- og kommentarsetninger som passer. Temaet kan for eksempel være ditt favorittdyr, en ting du liker eller en hobby.*
- b) Bruk avsnittet du laget i oppgave a, men flytt temasetningene til et annet sted i avsnittet. Se om du må omformulere de andre setningene.*
- c) Sammenlikne avsnittene i a og b. Hvilket avsnitt mener du får fram innholdet best?*

Denne oppgaven er delt inn i tre underoppgaver, der hver av de krever en metode hver. I oppgave «a» henvises det til en eksempeltekst som modell for egen tekstsaking, og på bakgrunn av at eksempelteksten er skriftlig, har jeg derfor kategorisert den til «skriftlig tekst» som produkt og «skrivning» som metode. Oppgave «b» legger opp til en form for «klipp og lim», og selv om produktet fortsatt blir «skriftlig tekst», vil det ikke være nødvendig å skrive, da

setningene allerede er produsert. Her kan det løses med et fysisk ark der setningene klippes ut, flytting av setninger i et skriveprogram på data, eller utklipp av setningene i et digitalt bildeformat, der flytting av setningene skjer i et redigeringsprogram. Metoden er kategorisert til «valgfri (e.i.n.)». Oppgave «c» spesifiserer ikke om sammenlikningen skal bli til for eksempel en diskusjon eller en skriftlig tekst, og er kategorisert «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode. Oppgaven i sin helhet har fått markøren «lise».

### **Skapende estetiske hensiktsmessig**

14 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som vil være, hensiktsmessig ved skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Illustrasjoner og bilder skal inkluderes i oppgave 375, og er eksempel på en oppgave der skapende estetiske arbeidsmetoder er hensiktsmessig, men ikke eksplisitt nevnt.

*Eksempel på oppgave 16 - Oppgave 375 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 202)*

#### ***Bruk tekstbinding.***

*a) Sett inn tekstbindingsord mellom setningene under. Du må kanskje endre litt på setningene for å få det til.*

*b) Les originalteksten høyt, deretter den nye teksten. Hva er forskjellen på leseropplevelsen? Forklar.*

*c) Finn illustrasjoner eller bilder som passer til innholdet, og lag en sammensatt tekst.*

*På 1500-tallet vokste byene i Europa. Handelen økte. Skip seilte til fremmede land. De kom hjem med krydder. Det var risikabelt og dyrt å frakte varer. Røvere lå på lur. De kunne plyndre skip og karavaner. Krydder ble en kostbar vare. Krydder var like mye verdt som gull.*

Oppgaven er delt inn i tre underoppgaver. I underoppgave «a» skal elevene lage en «skriftlig tekst» som produkt, og i prosessen kan de benytte andre metoder enn skriving, slik som å ha tekstbindingsord som konkreter, allerede skrevne ord utklipt. Derfor er metoden kategorisert «valgfri (e.i.n.)». Underoppgave «b» er todelt. Der skal elevene lese høyt, og kategoriseres derfor «muntlig framstilling» som produkt og «muntlig» som metode. Deretter skal elevene

forklare, og det presiseres ikke om elevene skal forklare muntlig til hverandre eller skriftlig. Dette er kategorisert «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode. I underoppgave «c» skal elevene lage en sammensatt tekst med informasjonen under og illustrasjoner eller bilder som de finner. Elevene oppfordres ikke til å skape illustrasjonene eller bildene selv, men det kan likevel være hensiktsmessig å ha et skapende estetisk blikk under produksjon av slik tekst. Dermed kategoriseres oppgaven «multimodal tekst (e.h.)» som produkt, samt «valgfri (e.h.)» og «materialinnhenting» som metode.

### **Skapende estetisk**

3 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som krever skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Dette tilsvarer kun én trettiendedel av oppgavene i kapitlet. I oppgave 401 brukes dramatisering som skapende estetisk arbeidsmetode:

*Eksempel på oppgave 17 - Oppgave 401 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 213)*

*Lag værmelding for tv eller radio. Bruk innholdet fra yr.no på side 206 og lag en ny versjon av værmeldingen der du formulerer deg muntlig. Informasjonen du finner i tabellen, skal være med. Spill meteorolog og presenter for hverandre.*

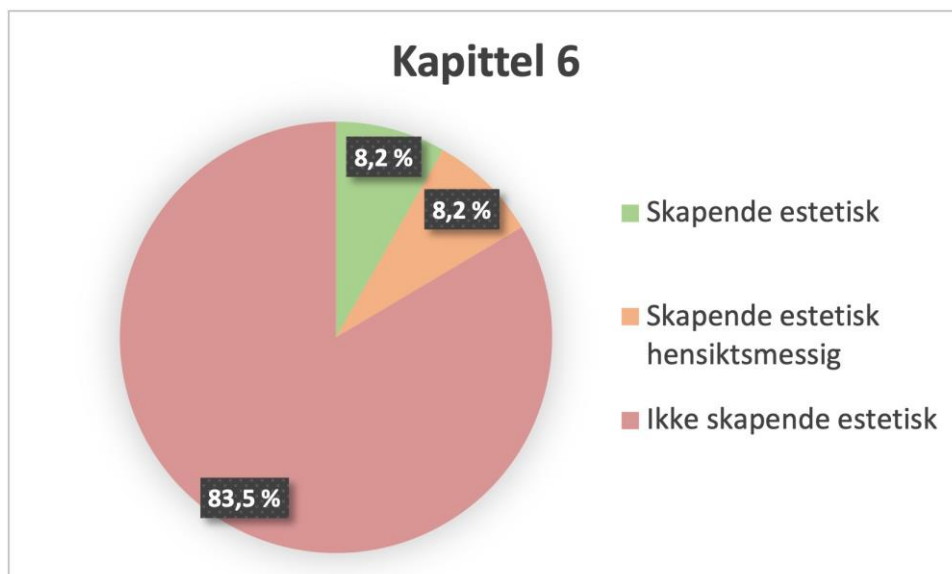
Elevene skal her dramatisere en meteorolog og presentere for hverandre. Det presiseres ikke om dramatiseringen skal gjøres direkte, eller om den skal spilles inn. Derfor kategoriseres produktet «valgfritt (e.n.)» med to metoder; «dramatisering» og «deling».

## **4.3 Del 3 – Språket – system og mulighet**

Del 3 handler om språket som system. Her skal elevene lære mer om hvordan språket er bygd opp og hvordan språkutvikling har forgått og hvor den kan være på vei. Elevene lærer her både om dialekter, slang og grammatikk på bokmål og nynorsk.

### **4.3.1 Kapittel 6: Språk og mangfold**

Kapittel 6 inneholder 85 oppgaver fordelt på fire kurs. Fem sjettedeler av oppgavene i kapittel 6 er av ikke skapende estetisk karakter, mens den siste sjettedelen er likt fordelt mellom skapende estetisk og skapende estetisk hensiktsmessig.



Figur 6 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 6

### Ikke skapende estetisk

71 oppgaver er ikke av skapende estetiske produkter eller arbeidsmetoder som hovedmetode. Eksempelvis vil oppgave 434 oppfordre til metoder og produkter som ikke er skapende estetiske av karakter:

Eksempel på oppgave 18 - Oppgave 434 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 230)

*Undersøk replikkene i tekst 2, to og to sammen.*

*a) Les replikkene og legg gjerne til det tonefallet dere tror det skal være. Hva slags dialekt tror dere replikkene er skrevet på? Begrunn svaret.*

*b) Gjendikt muntlig replikkene til deres egen dialekt. Hvordan ville dere sagt dem? Gjør et opptak mens dere leser replikkene er høyt på deres egen dialekt.*

*c) Skriv replikkene på nynorsk og følg offisiell rettskriving. Sammenlikne deretter de ulike versjonene (tegnserien, opptaket og nynorsk). Hva er forskjellene og likhetene?*

Med tre forskjellige underoppgaver, har denne oppgaven to forskjellige produkter og metoder. Underoppgave «a» og «b» krever «muntlig framstilling» som produkt og «deling» som metode, mens underoppgave «c» har «skriftlig tekst» som produkt og «skrivning» som metode. «C» har i tillegg fått kategorien «deling» på bakgrunn av oppgaveinnledningen som sier «to og to

sammen». Derfor har jeg tolket det til at sammenlikningen som skal gjøres i underoppgave «c» til også å oppfordre til «diskusjon» og «deling». Oppgaven i sin helhet er dermed ikke av skapende estetisk karakter, og får markøren «1ise».

### **Skapende estetiske hensiktsmessig**

7 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som vil være, hensiktsmessig ved skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Oppgave 461 er eksempel på dette:

*Eksempel på oppgave 19 - Oppgave 461 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 248)*

*Lag kortversjoner av språkhistorien, enten som en kort oppsummering, en plakat, en tegneserie eller som en kort fortelling om en tidsreise gjennom to tusen år.*

Oppgaven nevner produkter som gjør seg godt ved skapende estetiske arbeidsmetoder, og kategoriseres derfor «valgfritt (e.h.)» produkt og «valgfri (e.h.)» metode, da oppgaven ikke etterspør slike metoder direkte. Oppgaven får markøren «2seh».

### **Skapende estetisk**

7 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som krever skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Produktsjangrene elevene kan velge mellom i oppgave 481 illustrerer dette:

*Eksempel på oppgave 20 - Oppgave 481 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 255)*

*Les fortellingen om stjernehimlen og lag en egen versjon. Dere kan dramatisere, lage tegneserie, hørespill, moderne versjon, film m.m.*

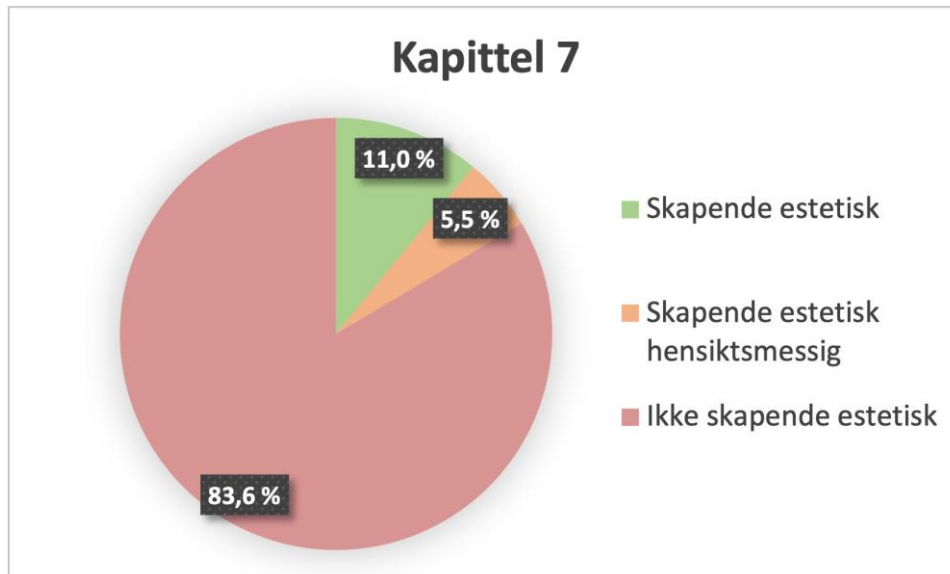
I denne oppgaven får elevene flere forslag til produkt remedieringen kan gjøres om til, der samtlige er av, eller er hensiktsmessig av, skapende estetisk karakter. Dermed kategoriseres oppgaven til «valgfritt (e.n.)» produkt og «valgfri (e.n.)» metode, og markeres «3se».

## **4.3.2 Kapittel 7: Språk og muligheter**

Kapittel 7 inneholder 73 oppgaver fordelt på tre kurs.



Fordelingen av markører i kapittel 7 viser fem sjettedeler ikke skapende estetiske oppgaver, mens én niendedel eksplisitt nevner skapende estetiske arbeidsmetoder. Resterende med i overkant av én tjuendedel er oppgaver som er hensiktsmessig å løse ved skapende estetiske arbeidsmetoder.



Figur 7 - Sektordiagram fordelt på markører, kapittel 7

### Ikke skapende estetisk

61 oppgaver er ikke av skapende estetiske produkter eller arbeidsmetoder som hovedmetode. Aktiviteten som oppgave 527 legger opp til er eksempel på dette:

Eksempel på oppgave 21 - Oppgave 527 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 277)

***Finn språklige forsterkere og dempere i denne teksten.***

*På jorda finner vi liv nesten overalt. Mange forskere mener at det fins liv også andre steder i universet. Det kan finnes liv på fremmede planeter, kanskje inne i gasståker eller på kometer. Hvis vi oppdager liv utenfor jorda, vil det garantert sette fart i arbeidet med å lete etter intelligent liv der ute.*

Oppgaven bruker kun verbet «finn», og det legges derfor ingen føringer for hvordan elevene skal presentere sine funn, hverken gjennom diskusjon, skriftlig tekst eller andre produkter. Kategoriene som denne oppgaven og liknende oppgaver får, er «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode, og dermed markøren «lise».

## Skapende estetiske hensiktsmessig

4 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som vil være, hensiktsmessig ved skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Oppgave 521 viser dette:

*Eksempel på oppgave 22 - Oppgave 521 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 273)*

***Velg ord.** Samarbeid om å lage tre korte tekster om epler: en informasjonstekst, en reklametekst og en tekst som advarer mot epler. Snakk sammen om hvilke assosiasjoner ordene dere velger kommer gir.*

Elevene skal her lage tre forskjellige tekster i samarbeid med andre. Det nevnes ikke hvilken metode som skal brukes, og jeg tolker det hensiktsmessig å skape multimodale tekster med skapende estetisk arbeidsmetode, basert på sjangrene som nevnes. Oppgaven kategoriseres «multimodal tekst (e.h.)» som produkt og «valgfri (e.h.)» metode, samt «deling», siden elevene oppfordres til å snakke sammen om ordvalg, og oppgaven markeres «2seh».

## Skapende estetisk

8 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som krever skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Den todelte oppgaven 560 viser dette i underoppgave «b»:

*Eksempel på oppgave 23 - Oppgave 560 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 288)*

***Vær tekstforfatter i et reklamebyrå.***

*a) Ta utgangspunkt i teksten nedenfor. Skriv en reklametekst som treffer mottakeren. Bruk virkemidler som gir positive assosiasjoner. La dere inspirere av andre reklamer.*

*b) Bruk reklameteksten du skrev i oppgave a som utgangspunkt, og lag en radioreklame. Framfør teksten, gjør lydopptak, legg til lyd og musikk, og hjelp hverandre med å få til en reklame som selger!*

*Syltetøyet smaker bær. Vi har produsert syltetøy siden 1966, men oppskriften har blitt enda bedre. Ingrediensene er lokale rips og bringebær blandet med konsentrert druesaft. Derfor har syltetøyet ikke tilsatt sukker. Syltetøyet kan*

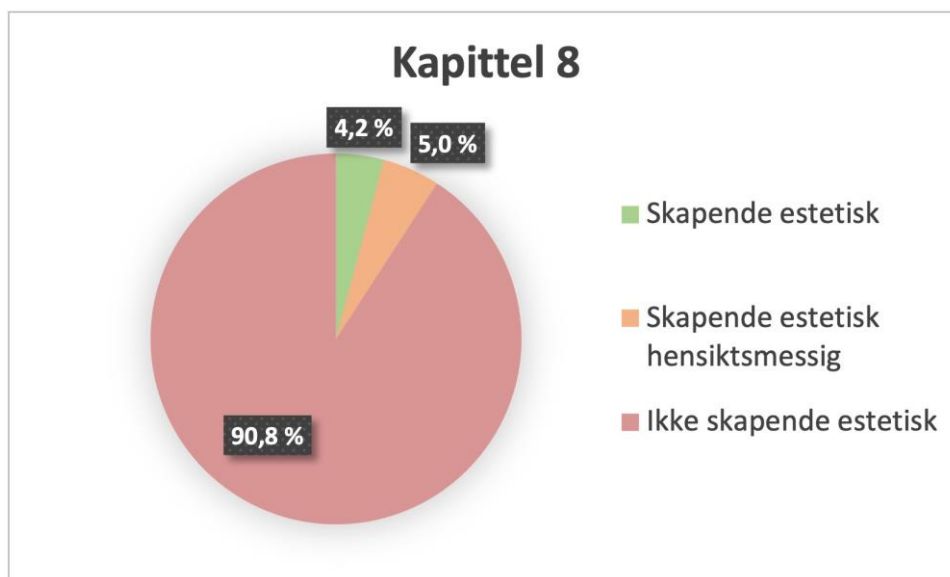
*brukes både på brødsriver og knekkebrød, men også til middagsretter i stedet for tyttebær.*

Oppgaven er delt inn i to underoppgaver, der «a» er kategorisert «valgfritt (e.h.)» produkt og «valgfri (e.h.)» metode. Selv om oppgaven bruker verbet «skriv», vil sjangeren være hensiktsmessig å lage skapende estetisk. I underoppgave «b» skal elevene gjøre om sin forrige tekst til en radioreklame. Her nevnes det at elevene skal legge til lyd og musikk, og underoppgaven kategoriseres «multimodal tekst (e.n.)» som produkt og «valgfri (e.n.)» metode, og oppgaven i sin helhet får markøren «3se».

### 4.3.3 Kapittel 8: Språkssystemet – nynorsk og bokmål

Kapittel 8 inneholder 120 oppgaver fordelt på fire kurs.

Fordelingen her vises i sektordiagrammet med i overkant av ni tiendedeler ikke skapende estetiske arbeidsmetoder, én tjuendedel skapende estetisk hensiktsmessig og de resterende, med fire hundredeler skapende estetiske arbeidsmetoder.



Figur 8 - Sektordiagram fordeling av markører, kapittel 8

#### Ikke skapende estetisk

109 oppgaver er ikke av skapende estetiske produkter eller arbeidsmetoder som hovedmetode.

Oppgave 594 er eksempel på dette fra kapittel 8:

**Ekspesimenter med ord.** *Skriv om ett eller flere av avsnittene i Kelestriel. Bytt ut verbene, substantivene eller adjektivene med andre ord av samme ordklasse. Velg ord som endrer stemningen eller gir andre assosiasjoner. Les høyt for hverandre.*

Denne oppgaven har ingen underoppgaver, men er likevel todelt. Den første delen kategoriseres til «skriftlig tekst» som produkt og «skrivning» som metode, da verbet «skriv» er brukt. Deretter skal elevene lese det jeg tolker som den nye teksten, til hverandre. På bakgrunn av at elevene ikke oppfordres til å samtale om de nye tekstene, vil derfor siste del av oppgaven få kategoriene «muntlig framstilling» som produkt og «deling» som metode.

### **Skapende estetiske hensiktsmessig**

6 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som vil være, hensiktsmessig ved skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Oppgave 659 viser dette:

**Lag nyheitssending.** *Lag ei kort nyheitssending på nynorsk om noko som har skjedd på skolen dei siste dagane. Vel mellom å lage ein notis for radio, tv eller nettavis. Skriv teksten før du les han opp.*

Oppgaven er todelt, der elevene først skal lage en nyhetssending ved å skrive en «skriftlig tekst» som produkt med «skrivning» som metode, og deretter remediere den for bruk i radio, tv eller nettavis. Alle tre medier kan gjøres med skapende estetisk arbeidsmetode, men det benevnes ikke eksplisitt i oppgaveteksten. Derfor kategoriseres andre del av oppgaven «valgfritt (e.h.)» produkt og «valgfri (e.h.)» metode, og får markøren «2seh».

### **Skapende estetisk**

5 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som krever skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Oppgave 707 er eksempel på slik oppgave i kapittel 8:

***Kven vann debatten?***

*a) Improviser først ein krangel mellom foreldre og ein tenåring som vil dra aleina på overnattingstur, men ikkje får lov. Argumenta blir meir og meir usaklege.*

*b) Lag replikkar til eit kort drama frå situasjonen.*

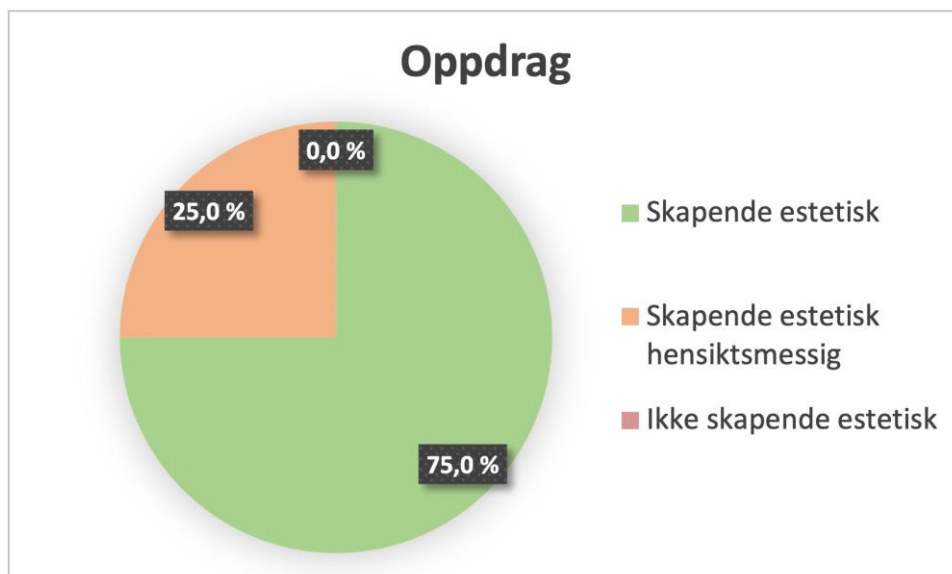
*c) Øv eventuelt inn replikkane, dramatiser eller lag ein kort film.*

Her skal elevene gjennomføre tre metoder i tre produkter. De skal først improvisere, og underoppgave «a» får kategoriene «dramatisering» både som produkt og metode. Underoppgave «b» kategoriseres «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode på bakgrunn av verbbruken «lag» som åpner opp for andre metoder enn skrijving. I underoppgave «c» skal elevene dramatisere enten direkte eller lage en film. Det stilles ikke krav til at elevene selv skal dramatisere eller om de kan bruke for eksempel plastelina eller lego-figurer. Derfor kategoriseres underoppgave «c» «valgfritt (e.n.)» produkt og «valgfri (e.n.)» metode, og oppgaven i sin helhet får markøren «3se».

#### **4.4 Del 4 – Oppdrag**

Del 4 inneholder 12 oppgaver, eller oppdrag som disse oppgavene kalles. Her presiseres det at elevene skal lære gjennom litt andre måter enn det de kanskje er vant til, og at norskfaget er mye mer enn lesing og skrijving. Oppdragene er både større enn de andre oppgavene i boka, noe mer kompleks og friere i formen. Hvert oppdrag ender i et eller flere produkter, og elevene skal få bruke kreative og varierte arbeidsmetoder. I tillegg legges oppdragene opp til at elevene kan trekke inn andre fag i arbeidet.

Sektordiagrammet viser at én fjerdedel av oppgavene er hensiktsmessig å løse ved skapende estetiske arbeidsmetoder, og resterende tre fjerdedeler nevner skapende estetiske arbeidsmetoder eksplisitt. Det er ingen av oppdragene som fikk markøren ikke skapende estetisk i sin helhet.



Figur 9 - Sektordiagram fordeling av markører, Oppdrag

### Ikke skapende estetisk

Ingen av oppgavene i del 4 havner under markøren «Iise». Disse oppgavene har da ingen oppgaver som ikke er av skapende estetiske produkter eller arbeidsmetoder som hovedmetode. Derimot skal det nevnes at mange av underoppgavene i oppdragene ikke er av skapende estetisk karakter, men det er variasjonen med enkelte metoder i en eller flere av trinnene som gjør at oppdragene i sin helhet ikke får denne markøren.

### Skapende estetiske hensiktsmessig

3 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som vil være, hensiktsmessig ved skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Oppgave 719 er en av disse, og viser bruk av flere metoder:

*Eksempel på oppgave 27 - Oppgave 719 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 364-365)*

- **Engasjer dere!**

*Det er alltid noe som kan forbedres i et nærmiljø, både for unge, barn og voksne. Dere som bor der, vet hva som mangler. Hva vil dere forandre? I dette oppdraget skal dere arbeide i grupper og lage en kampanje som skal påvirke nærmiljøet positivt. Derfor skal dere gjennomføre minst tre aksjoner. Dere kan lage et innslag til bruk i lokale nyheter eller i sosiale medier eller plakater til å henge opp i nærbutikken, for å nevne noe. Dere bestemmer! Målet er å få folk til å lytte, slik at det kan skje en forandring!*

**Trinn 1. Idémyldring og teaser**

**Hva skal kampanjen handle om? Start arbeidet**

- *Hvilken sak vil dere lage en kampanje for? Ha idémyldring og diskuter hva dere vil endre og hvorfor.*
  - *Hvem må dere nå fram til for å få til en endring (lokale bedrifter, politikere osv.)?*
  - *Finn argumenter dere kan bruke for å nå fram med budskapet. Dersom dere tror dere får motstand, må dere tenke over hvorfor. Lag deretter gode motargumenter.*
  - *Lag en teaser til kampanjen! Den skal få fram hvorfor saken er viktig, vekke nysgjerrighet og gjøre folk oppmerksomme på at det kommer en kampanje. Bestem form på teaseren.*
- ➔ **Lever teaseren.**

### **Trinn 2. Legg kampanjeplaner!**

**Bruk AIDA-modellen og retoriske appellformer, og lag en plan:**

- *Planen skal inneholde en kort beskrivelse av ideene og et slagord.*
  - *Planlegg minst tre aksjoner. Det må være tydelig at aksjonene hører til den samme kampanjen. Tenk gjennom hvordan dere skal bli tatt seriøst, slik at dere blir hørt.*
  - *Bestemt tid og sted for aksjonene. Hvor og hvordan skal dere få oppmerksomhet? Dere kan bruke leserinnlegg, sosiale medier, vlogg, nettside, plakater osv.*
- ➔ **Lever kampanjeplanen.**

### **Trinn 3. Gjennomfør aksjonene**

*Sett planen ut i livet. Lag en logg der dere dokumenterer aksjonene dere har gjennomført: lyd- eller filmopptak, bilder av nyheter eller plakater eller skjermdumper av innlegg i sosiale medier.*

➔ **Lever loggen.**

### **Trinn 4. Presentasjon av kampanjen**

*Lag en presentasjon av kampanjen dere har gjennomført. Den skal inneholde:*

- *Hva kampanjen har gått ut på, og hvorfor dere mener saken er viktig.*
- *Hvordan dere har aksjonert, og hvem dere har nådd.*
- *Hva som har fungert bra, hvorfor det har gjort det, hva kunne vært bedre, og hvordan det kunne blitt bedre.*

**Presenter for hverandre.**

Oppdragene består av flere trinn med varierte metoder, noe denne oppgaven demonstrerer godt. Denne prosessorienterte måten å arbeide på gjør analysearbeidet ved kategorisering noe mer omfattende enn tidligere oppgaver i læreboka, da ulike trinn kan kreve flere ulike produkter og

metoder. Dermed fungerer hvert trinn som deloppgaver som må kategoriseres hver for seg, og enkelte av trinnene krever et produkt i arbeidsfasen og et annet ved delinnlevering før neste trinn kan påbegynnes. Trinn 1 består av «diskusjon» og «deling», der elevene skal idémyldre hvilken kampanje og hvilket produkt de skal lage. I samme trinn skal de i tillegg lage en teaser med valgfri form for å vekke publikums nysgjerrighet. Selv om det ikke nevnes skapende estetiske arbeidsmetoder eksplisitt i dette trinnet, vil en slik kampanjeteaser være hensiktsmessig å skape gjennom skapende estetiske arbeidsmetoder. Produktet elevene skal levere før neste steg er teaseren, som har fått kategoriene «valgfritt (e.h.)» produkt og «valgfri (e.h.)» metode. I trinn 2 skal elevene lage en plan for selve kampanjen, og kampanjeplanen blir innlevert produkt. Det nevnes ikke hvilken form kampanjeplanen skal ha, og den kategoriseres dermed «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode. Trinn 3 er, i likhet med trinn 1, todelt, der elevene først skal gjennomføre aksjonene for deretter å levere en logg over arbeidet. Her nevnes det heller ikke eksplisitt at gjennomføringen skal være skapende estetisk, men jeg har tolket det til å være hensiktsmessig, og gitt gjennomføringen kategoriene «valgfritt (e.h.)» og «valgfri (e.h.)». Etter gjennomføringen av aksjonene, og fortsatt på trinn 3 av oppdraget, skal elevene levere en logg som dokumenterer hva de har gjort i gjennomføringsfasen. Dokumentasjonen kan inneholde flere modaliteter, avhengig av hvilke aksjoner som er gjennomført, men det stilles ingen krav til at loggen skal være skapende estetisk. Derfor kategoriseres den til «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode. Trinn 4 er også todelt, der elevene skal lage en presentasjon av gjennomføringen for deretter å framføre den. Det nevnes ingen krav eller forslag til presentasjonsform, og den kategoriseres til «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode. Presenteringen kategoriseres «muntlig framstilling» og «deling».

### **Skapende estetisk**

9 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som krever skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Oppgave 721 viser dette:

*Eksempel på oppgave 28 - Oppgave 721 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 368-369)*

*Havet, døden og kjærligheten – noen evige temaer berører oss uavhengig av tid og sted. I dette oppdraget skal dere igjen bruke en klassisk tekst og lage deres egen, moderne versjon av den. Dere kan gjøre om en roman eller en*



*novelle til et annet uttrykk, som drama, film, tegneserie eller reportasje. Kun fantasien setter grenser.*

### **Trinn 1. Diskuter tekst og ideer**

*I forkant har dere valgt eller fått tildelt en tekst. Nå skal dere hjelpe hverandre med å forstå den. Les gjerne høyt og gjør stopp underveis der dere snakker sammen. Noter gjerne ideer til en moderne, redesignet versjon.*

*: **Lesestopp:** Del noe som har gjort inntrykk, opplevelser eller tanker. Er noe vanskelig å forstå?*

*: **Lesestopp:** Diskuter personene: Hvordan har de det? Hvilke dilemmaer står de overfor? Hvordan ville de hatt det hvis de levde i dag?*

*: **Lesestopp:** Diskuter hva dere tenker er temaet i teksten. Hvordan kan temaet være aktuelt i dag? Noter ideer til hvordan dere kan gjøre temaet aktuelt i den nye teksten dere skal lage.*

**→ Lever et opptak eller et kort referat av hvert lesestopp.**

### **Trinn 2. Tekst og kontekst**

*Finn ut mer om forfatteren og tiden teksten ble skrevet i. Lag et refleksjonsnotat. Hvordan tenker du situasjonen teksten ble lagd i, påvirker innholdet? Endrer det din forståelse og tolking? Hvordan gjør det i så fall det? Får du ideer til en redesign av teksten?*

**→ Lever refleksjonsnotatet.**

### **Trinn 3. Ta teksten med på en tidsreise – planlegg innhold og sjanger**

*Samarbeid og planlegg deres egen, moderne versjon av teksten. Bruk ideene dere har fått i trinn 1 og 2:*

- **Innhold:** Må noe av plottet (person, plass, problem) justeres for å få teksten troverdig, tidsriktig og aktuell?
- **Form:** Hvordan kan dere formidle et nytt innhold? Finn på noe eget eller velg et av forslagene: skuespill, hørespill/lyddrama, film, reportasje, nyhet, fiktiv fortelling i sosiale medier eller sammensatte tekster (bildebok, tegneserie, animasjon, flippbok osv.).

**→ Lever en plan eller skisse for den redesignede klassikeren.**

#### **Trinn 4. Lag teksten**

*Samarbeid om å lage teksten. Lag flere utkast. Gjør eventuelt opptak underveis hvis dere dramatiserer. Diskuter, revider og forbedre teksten. Følg tipsene i Å skape tekster – en kreativ prosess på side 378.*

**→ Lever selve teksten eller manuset.**

#### **Trinn 5. Reklamer for teksten**

*Lag en trailer, reklameplakat eller en kort historie i sosiale medier som vekker interesse for teksten.*

**→ Lever reklamen dere har lagd.**

I oppdragets innledning skrives det om sluttproduktet oppdraget skal resultere i, og allerede der nevnes det skapende estetiske arbeidsmetoder ved blant annet drama eller film, med remediering eller adaptasjon som intensjon. I trinn 1 skal elevene diskutere, og trinnet kategoriseres «diskusjon» og «deling». Dette trinnet har også et innleveringskrav med «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode ved opptak eller referat. Ved trinn 2 skal elevene levere et refleksjonsnotat basert på sine funn ved «materialinnhenting». Refleksjonsnotatet nevner ikke spesifikt produkt eller metode, og kategoriseres «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode. Trinn 3 legger opp til arbeid med skisse og plan, og spesifiserer heller ikke produkt eller metode, og får dermed «valgfritt (e.i.n.)» produkt og «valgfri (e.i.n.)» metode. I trinn 3 skal elevene produsere selve remedieringen. I tillegg til å nevne dramatisering, vil oppdragets innledning forde en valgfrihet der skapende estetiske arbeidsmetoder er nødvendig ved enkelte av produktforslagene. Trinn 3 kategoriseres «valgfritt (e.n.)» produkt med «valgfri (e.n.)» metode. Trinn 4 vil være hensiktsmessig å løse ved skapende estetiske arbeidsmetoder, og blir tildelt kategoriene «valgfritt (e.h.)» produkt og «valgfri (e.h.)» metode. Oppdraget i sin helhet markeres «3se» for å tydeliggjøre de skapende estetiske arbeidsmetodene oppdraget oppfordrer til.

## **4.5 Del 5 – Oppslag**

Del 5 kan brukes av elevene når de behøver tips til skriving av ulike tekster, muntlige presentasjoner eller når de ønsker å skaffe seg oversikt over temaene og kapitlene i boka på en kortfattet måte. I tillegg finnes det en oppgavebank elevene kan arbeide i.

Oppslaget tar for seg følgende temaer:

Tabell 6 - Innhold i "Oppslag"

<b>Lesemåter og lesestrategier</b>	Tips og teknikker for å bli en bedre leser
<b>Å skape tekster – en kreativ prosess</b>	Tips til prosessen ved skaping av kreative tekster
<b>Sjangeroversikt</b>	Forklaringer og kjennetegn av ulike sjangre, delt inn i fiksjonstekster og saktekster
<b>Formelle tekster – CV og søknader</b>	Tips og modelltekster til formell e-post, brev og CV
<b>Framføringer og presentasjoner</b>	Tips ved planlegging, øving og gjennomføring av en framføring
<b>Språk, tekst og samfunn – en tidslinje</b>	Tidslinje fra 400 fvt. til i dag med viktige hendelser, epoker, forfattere og tekster
<b>Rettskriving og tegnsetting</b>	Regler om rettskriving og tegnsetting
<b>Oversikt over tipsene i <i>Kontekst Basis</i></b>	Skjematisk oversikt over tipsene (lys grønne ruter) i boka, delt inn etter kapittel
<b>Kort sagt i <i>Kontekst Basis</i></b>	Kort oppsummering med punktliste av hvert kurs (delkapittel) i boka
<b>7 x 12 oppgaver</b>	12 oppgaver i hver av syv kategorier
<b>Ordforklaringer</b>	Ordforklaringer til ord som er aktuelle for boka

#### 4.5.1 7 x 12 oppgaver

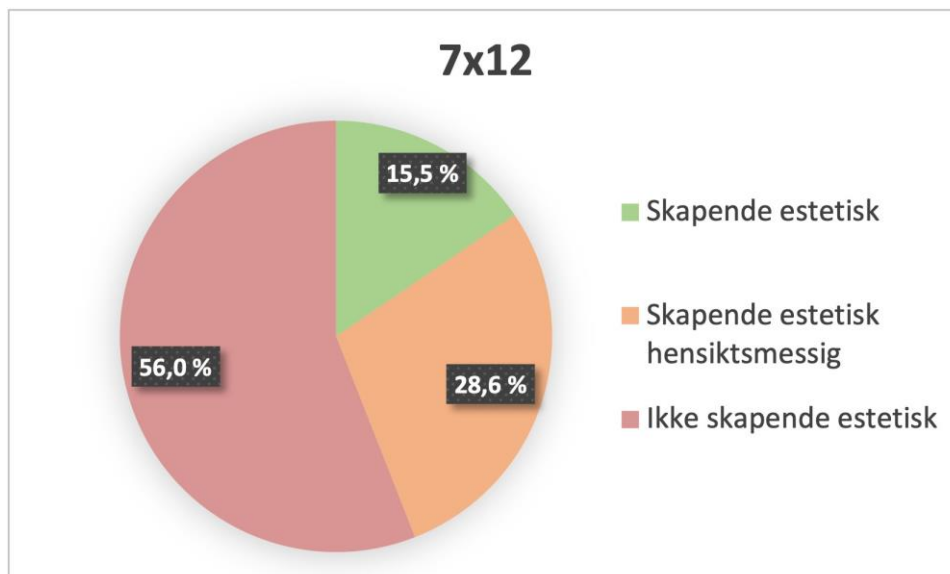
I denne delen er det tolv oppgaver til hver av de syv kategoriene, da til sammen 84 oppgaver;

1. Skriv i 5 minutter
2. Skriv i 10-20 minutter
3. Bruk overskriftene
4. Lag fortsettelse
5. Eksperimenter med sjangrer
6. Miniforedrag – snakk i 1-2 minutter
7. Presenter fagstoff

Det presiseres i innledningen til denne delen at oppgavene skal gi øving i skriving, uttrykke seg muntlig og visuelt, kreativ tenking, reflektering og argumentering. Det er i tillegg lagt opp til

fritt valg av sjanger og presentasjonsmåte, samt om elevene skal arbeide alene eller samarbeide med andre. Oppgavene kan brukes som utgangspunkt for nye ideer.

Fordelingen viser rett i overkant av fem niendedeler ikke skapende estetiske arbeidsmetoder, i underkant av én sjettedel skapende estetiske oppgaver, og to sjuendedeler skapende estetisk hensiktsmessig.



Figur 10 - Sektordiagram fordeling av markører, 7x12 oppgaver

### Ikke skapende estetisk

47 oppgaver er ikke av skapende estetiske produkter eller arbeidsmetoder som hovedmetode. Oppgave 737 er eksempel på en slik oppgave i denne delen av boka:

Eksempel på oppgave 29 - Oppgave 737 – ikke skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 410)

*Du har fått tak i en drikk som får alle til å snakke sant. Du vil prøve ut drikken. Hvordan går det? Lag en fortelling eller en reportasje med overskriften: Slik gikk det da alle røpet sannheten.*

Oppgaven er hentet fra bolken «Skriv i 10-20 minutter». Disse oppgavene har en egen introduksjon som skal hjelpe elevene med å effektivisere skrivingen sin som forklares slik:

*I disse oppgavene er det viktig å komme raskt i gang, og å skrive hele tiden. Da holder du tankene i sving. Ikke vær for selvkritisk, ikke slett det du skriver, bare fortsett. Etterpå kan du endre format, bearbeide og kanskje legge til lyd, bilder eller film (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 410).*

Elevene skal derfor fokusere på skrivehandlingen i disse oppgavene, der de, etter skrivehandlingen på 10-20 minutter er ferdig, kan jobbe videre med den om de ønsker det. Oppgave 737 vil derfor i dette tilfellet kategoriseres til «skriftlig tekst» som produkt og «skrivning» som metode, og får markøren «1ise».

### **Skapende estetiske hensiktsmessig**

24 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som vil være, hensiktsmessig ved skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Dette vises blant annet i oppgave 781:

*Eksempel på oppgave 30 - Oppgave 781 – skapende estetisk hensiktsmessig (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 412)*

*Lag en saktekst, gjerne sammensatt, om hvorfor du liker å bo der du bor (på hjemstedet ditt, i Norge ...). Flett inn fortellinger om ting du har opplevd eller hørt om, som kan utdype og fargelegge teksten din.*

Oppgaven er en del av temaet «Eksperimenter med sjangrer», som har denne forklaringen i introduksjonen:

*I oppgavene nedenfor kan du eksperimentere med sjangrer. Du kan blande saktekster, dikt og fortellinger, eller du kan lage teksten i to forskjellige sjangrer: fortelling, tegneserie, dikt, rapp – valget er ditt (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 412).*

Her oppfordres elevene til å lage en sammensatt tekst, og selv om det står «fargelegge», tolker jeg dette til å ha en metaforisk betydning. Likevel vil det være hensiktsmessig å benytte seg av skapende estetiske arbeidsmetoder ved produksjon av sammensatte tekster, og i sammenheng med introduksjonen til denne oppgavegruppen slik beskrevet i utdraget over, er oppgaven kategorisert «valgfridd (e.h.)» produkt og «valgfri (e.h.)» metode, og dermed markert «2seh».

## Skapende estetisk

13 oppgaver er i sin helhet, eller har deler som krever skapende estetiske arbeidsmetoder og/eller produkter. Oppgavene kreves å se i kontekst med introduksjonen til oppgavegruppen, og oppgave 766 er eksempel på en slik oppgave:

*Eksempel på oppgave 31 - Oppgave 766 – skapende estetisk (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 411)*

*Det var en av disse grå dagene. Vi har dem alle sammen, men noen opplever flere enn andre.*

Denne oppgaven hører til i «Lag fortsettelse»-temaet, og er vanskelig å løse uten å ha lest forklaringen til temaet i introduksjonen. Uten konteksten gitt i introduksjonen vil ikke oppgaven gi mening alene. Alle oppgavene innenfor dette temaet består av slike korte setninger som inviterer til grubling og fantasi. Forklaringen er skrevet slik:

*Mange romanforfattere sier at fortellingene de skriver, lever sitt eget liv og tar sine egne veier. Historiene utvikler seg ikke helt slik de hadde tenkt. Nå skal du prøve om det går an å skrive uten en bestemt plan. Begynn med setningene slik de står i oppgavene nedenfor, og følg ideene du får underveis. Lag første utkast, enten det er en skriftlig tekst, et lydopptak, en dramatisering eller en film. Samarbeid gjerne. Del med hverandre, bearbeid og ferdigstill tekstene (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 411).*

Her presiseres det hvilke produkter elevene kan lage, og det åpnes opp for skapende estetiske arbeidsmetoder i prosessen. Dermed er samtlige oppgaver i denne kategorien kategorisert «valgfritt (e.n.)» produkt og «valgfri (e.n.)» metode, og får dermed markøren «3se».

## 4.6 Ordforklaringer

Bak i boka, s. 414-418, finnes det ordforklaringer til 283 ord, og det beskrives at dette er forklaringer som er aktuelle for boka. Enkelte av ordene jeg var nysgjerrig på regnet jeg ikke med å finne forklaring på, da det ikke er fagspesifikke ord, slik som *tegne*, *male* og *fotografere*. Derimot forventet jeg å finne forklaring på ordet *uttrykksform*, da begrepet blir brukt ved fire anledninger i oppgavesettet og innehar en essensiell rolle der det blir brukt. Et eksempel er fra oppgave 90: «Lag en tekst som viser hva Martin Luther King jr. drømmer om i utdraget. Velg selv uttrykksform.» (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 51). Her presiseres ikke hva som

menes med uttrykksform. I oppgave 580 spesifiseres det derimot hva som menes: «Velg uttrykksform. Finn en setning fra en melding du har sendt, eller fra en tekst du har skrevet. Lag minst to nye versjoner av setningen tilpasset tre forskjellige mottakere. Bruk ulike uttrykksformer: bilder, lyd, ulike skriftfonter, farger osv. ut fra hvem mottakerne er.» (Blichfeldt, Heggem & Huseby, 2020, s. 298).

## 4.7 Antall oppgaver i hver kategori

Basert på tabellen over kategorier som presentert i metodekapittelet, har jeg utarbeidet en oversikt over antall oppgaver som har falt under hver kategori, både ved produkt og metode. Det er gjort ved ordsøk. Tabellen presenteres også i form av forklarende sektordiagram for å visualisere vektingen av de ulike kategoriene. Først vil et diagram oppsummere fordelingen mellom de ulike kolonnene fra tabellen innenfor «produkt» med antall treff på ordsøk, samt utregnet prosentandel. Deretter presenteres egne diagrammer som viser fordelingen mellom de ulike kategoriene. Det samme vil gjøres innenfor «metode».

Tabell 7 - Antall funn i hver kategori, produkter, trafikkløysmodell

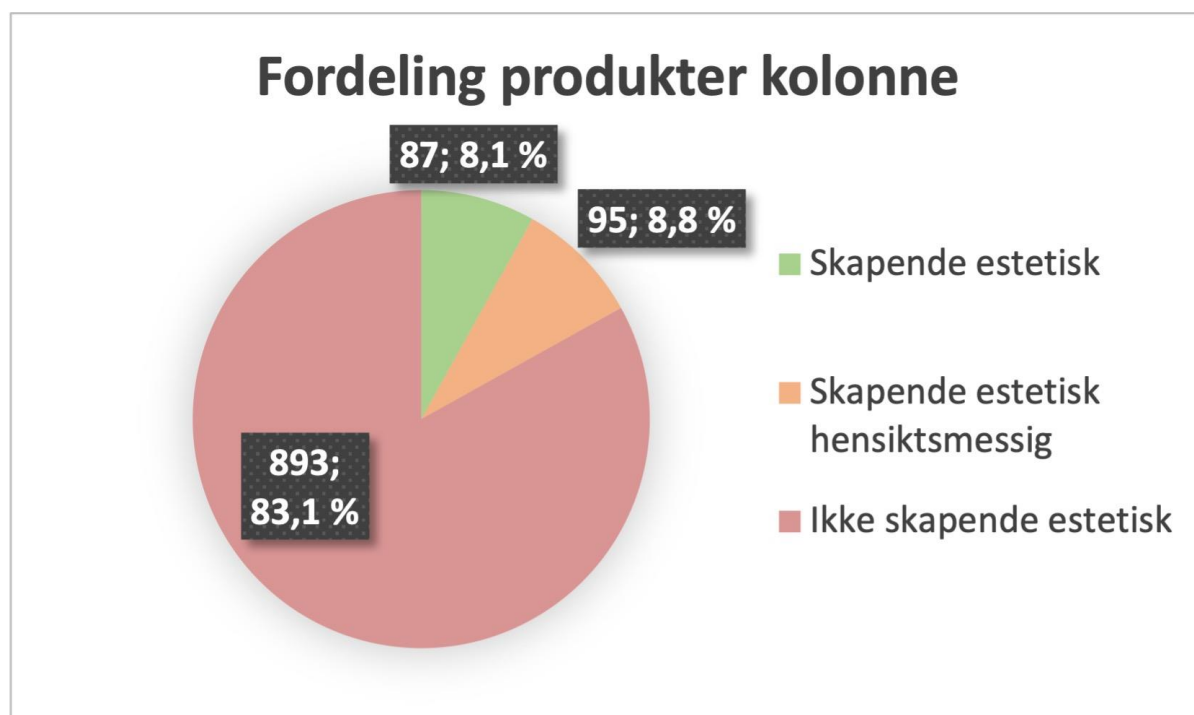
Ikke skapende estetisk	Skapende estetisk hensiktsmessig	Skapende estetisk
<b>Produkter</b>		
<b>Multimodal tekst (e.i.n.)</b> 13	<b>Multimodal tekst (e.h.)</b> 31	<b>Multimodal tekst (e.n.)</b> 20
<b>Muntlig framstilling</b> 102		
<b>Valgfritt (e.i.n.)</b> 405	<b>Valgfritt (e.h.)</b> 63	<b>Valgfritt (e.n.)</b> 49
<b>Diskusjon</b> 158		
<b>Tegning (e.i.n.)</b> 1	<b>Tegning (e.i.n.)</b> 1	<b>Tegning (e.i.n.)</b> 5
<b>Skriftlig tekst</b> 214		
		<b>Dramatisering</b> 13

Tabell 8 - Antall funn i hver kategori, metoder, trafikklysmoell

Metoder		
<b>Valgfri (e.i.n.)</b> 406	<b>Valgfri (e.h.)</b> 88	<b>Valgfri (e.n.)</b> 66
<b>Skrijving</b> 216		
<b>Muntlig</b> 27		
		<b>Fotografering</b> 1
<b>Tegning (e.i.n.)</b> 1	<b>Tegning (e.h.)</b> 1	<b>Tegning (e.n.)</b> 5
<b>Material-innhenting</b> 65		
		<b>Dramatisering</b> 21
<b>Deling</b> 249		

#### 4.7.1 Fordeling mellom produkter og kategorier

Den samlede oversikten viser antall produkter kategorisert innenfor kolonnene «skapende estetisk», «skapende estetisk hensiktsmessig» og «ikke skapende estetisk», med antall oppgaver og prosentvis fordeling.

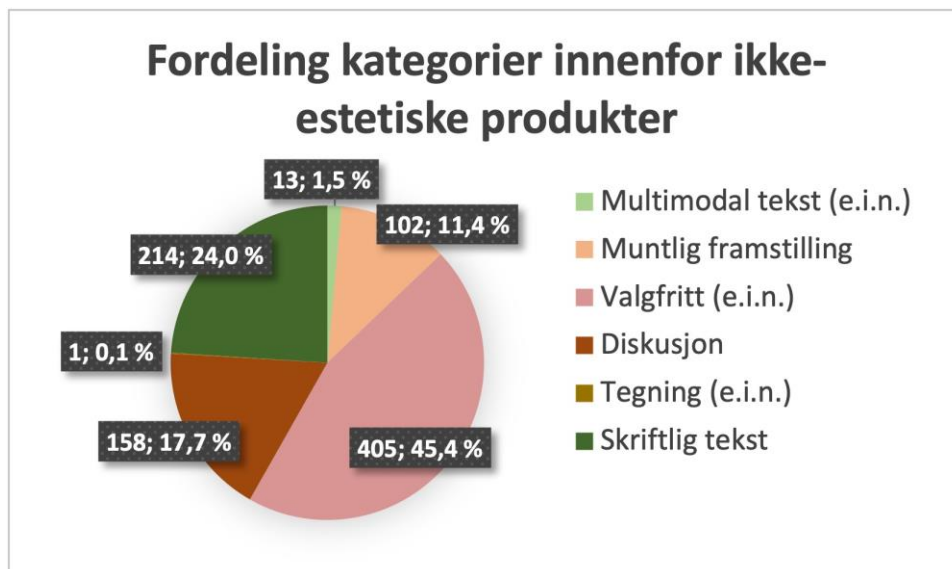


Figur 11 - Fordeling produkter kolonne



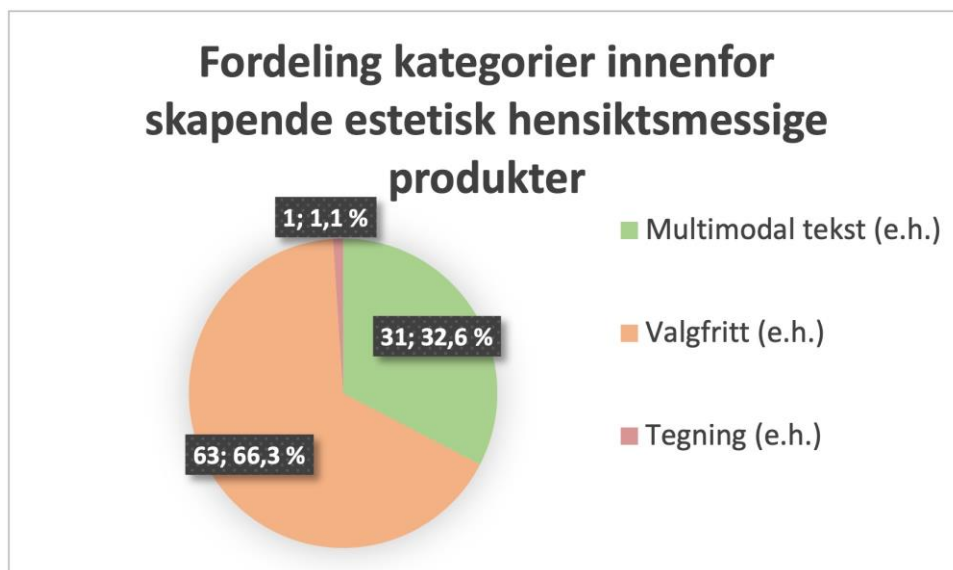
8,1% av produktene er av skapende estetisk karakter. 8,8% av produktene er hensiktsmessig skapende estetisk, men det nevnes ikke eksplisitt i oppgaveformuleringen, mens 83,1% av oppgavene er ikke skapende estetisk eller gir uttrykk for å være hensiktsmessig å lage til estetiske produkter.

Innenfor de ikke-estetiske produktene er det seks kategorier. Disse er fordelt slik:



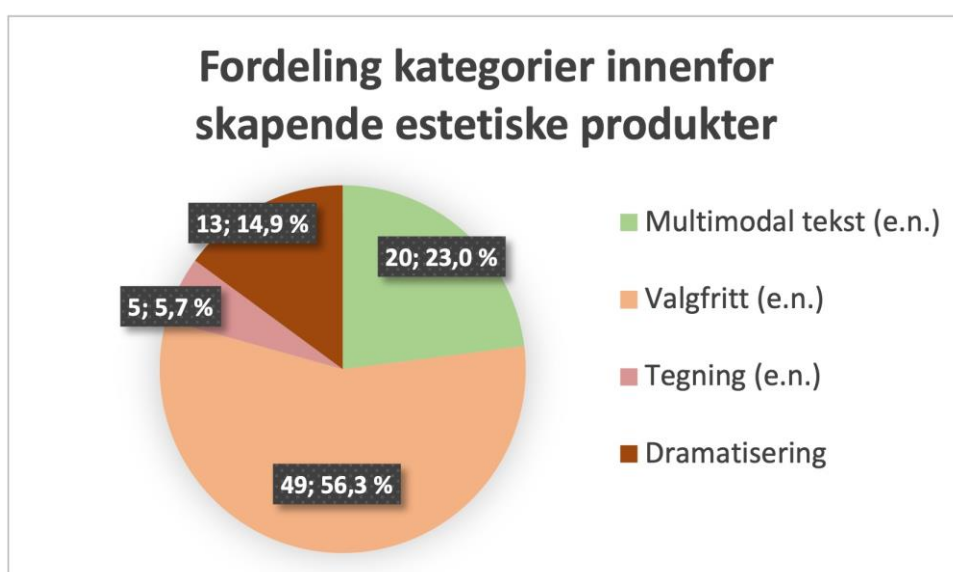
Figur 12 - Fordeling kategorier ikke-estetiske produkter

Fordelingen viser at 45,4% av oppgavene innenfor de ikke-estetiske produktene gir en valgfrihet mellom to eller flere produkter, eller vil ikke gi indikasjon på produktvalg i det hele tatt. 17,7% av produktene er diskusjonsbasert, 24%, omtrent en fjerdedel, etterspør skriftlig tekst, 11,4% er muntlig framstilling, mens 1,5% oppfordrer til ikke-estetisk multimodal tekst og 0,1% til tegning av ikke estetisk karakter.



Figur 13 - Fordeling kategorier skapende estetisk hensiktsmessige produkter

Av produktene som er tydelig hensiktsmessig å være skapende estetiske produkter er 66,3% valgfritt produkt, der det kan velges mellom to eller flere produkter, eller oppgaven ikke vil gi indikasjon på produktvalg i det hele tatt. 32,6% er multimodale tekster, og 1,1% er tegning av en hensiktsmessig estetisk karakter.

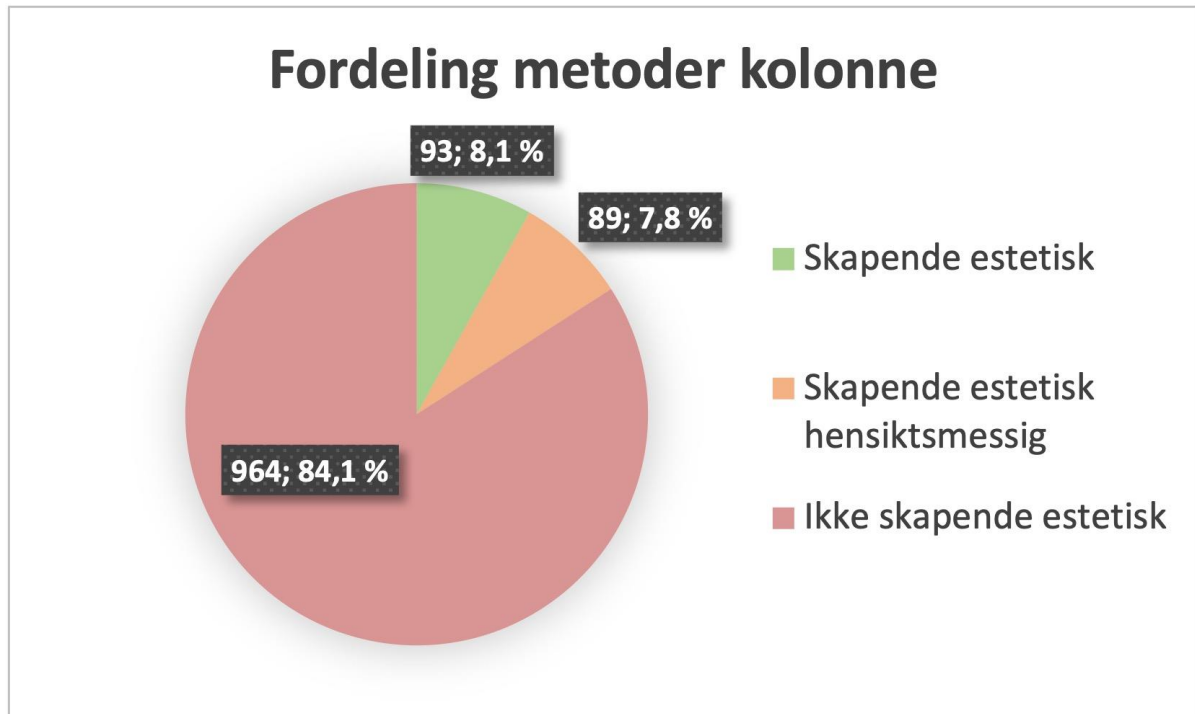


Figur 14 - Fordeling kategorier skapende estetiske produkter

Oppgaver som etterspør eksplisitt skapende estetiske produkter har, med over halvparten av de skapende estetiske oppgavene, en overvekt av valgfritt produkt, der elevene kan velge mellom to eller flere produkter, eller at oppgaven ikke vil gi indikasjon på produktvalg i det hele tatt, men at det i samspill med metoden må gjøres skapende estetisk. I underkant av en fjerdedel av oppgavene etterspør multimodale tekster der skapende estetiske arbeidsmetoder er nevnt

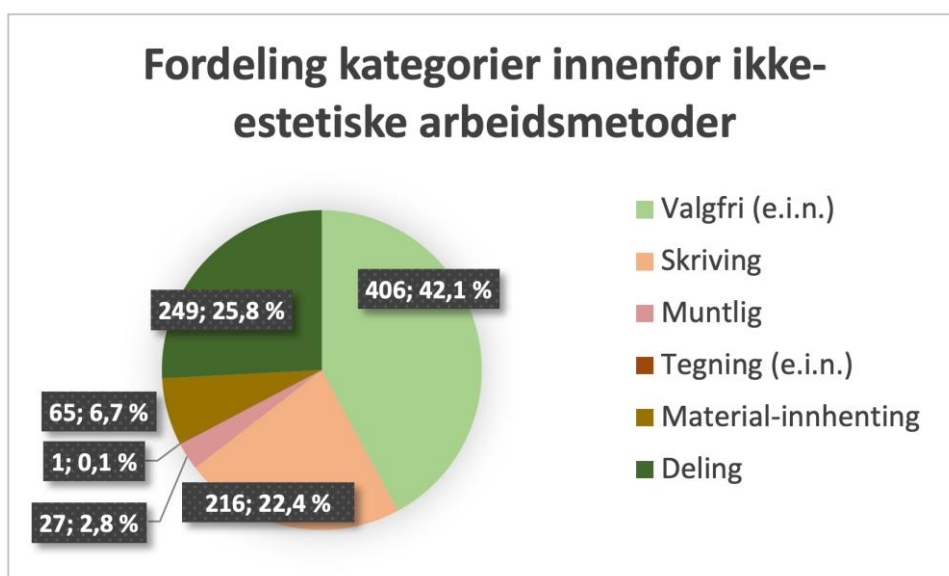
spesifikt, og i underkant av en sjuendedel av oppgavene innenfor de skapende estetiske produktene etterspør dramatisering. I overkant av én tjuendedel er tegning av estetisk karakter.

#### 4.7.2 Fordeling mellom metoder og kategorier



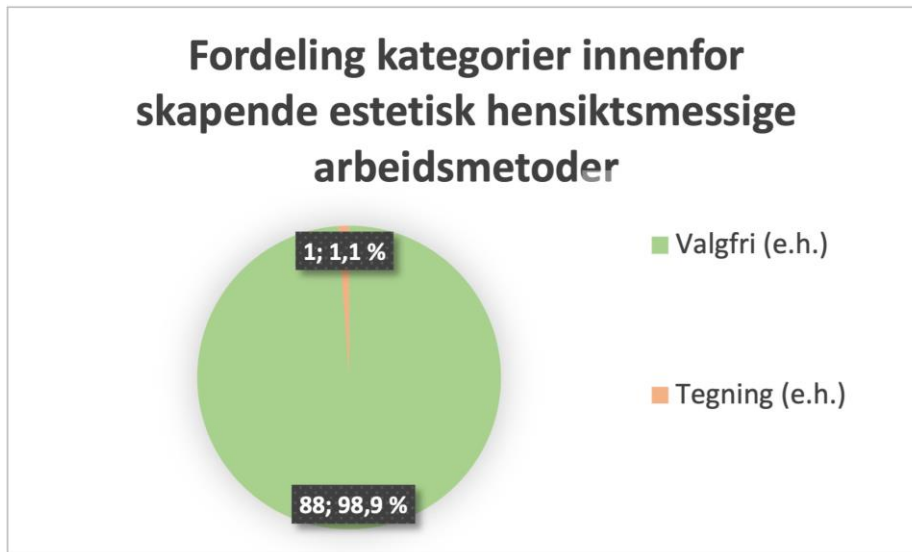
Figur 15 - Fordeling metoder kolonne

Oversikten over arbeidsmetoder fordelt på kolonner viser at 84,1% av arbeidsmetodene ikke er skapende estetiske. 8,1% er eksplisitt skapende estetisk i metodevalg, og 7,8% er hensiktsmessig å løse ved skapende estetiske arbeidsmetoder.



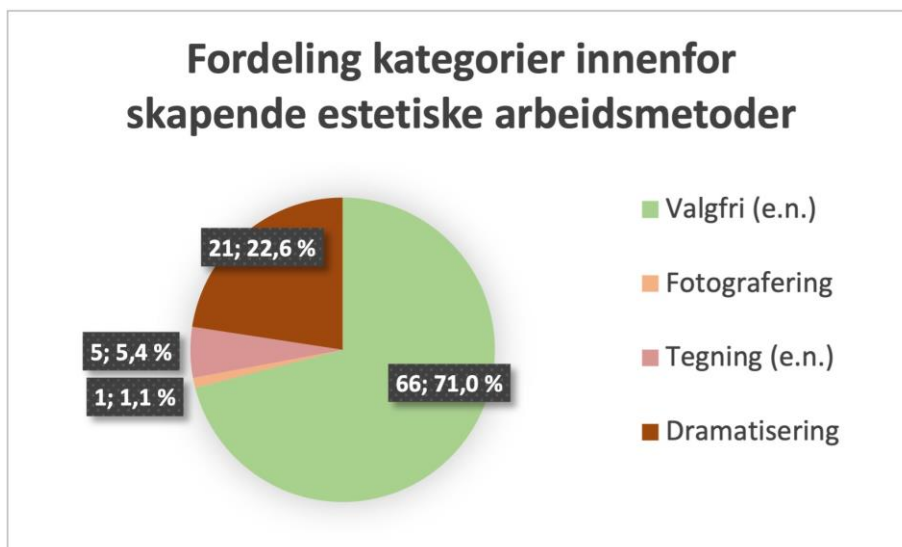
Figur 16 - Fordeling kategorier ikke-estetiske arbeidsmetoder

Arbeidsmetodene det legges opp til ved de ikke-estetiske arbeidsmetodene har en fordeling på 42,1% valgfrie metoder, der det legges opp til at elevene kan velge mellom to eller flere metoder, eller at oppgaven ikke gir indikasjon på metodevalg i det hele tatt. 25,8% oppfordrer til former for deling, og 22,4% av oppgavene løses ved skrivning. I 6,7% av oppgavene må elevene ut av læreboka og søke etter informasjon eller materiale andre plasser. 2,8% av oppgavene løses muntlig, uavhengig av deling med andre. Dette kan være innlesing av talenotat eller høytlesing. 0,1% er tegning.



Figur 17 - Fordeling kategorier skapende estetisk hensiktsmessige arbeidsmetoder

Med to kategorier som viser skapende estetisk hensiktsmessige arbeidsmetoder legger alle unntatt én opp til valgfri metode, der elevene velger mellom to eller flere metoder, eller at oppgaven ikke gir indikasjon på metodevalg i det hele tatt.



Figur 18 - Fordeling kategorier skapende estetiske arbeidsmetoder

De skapende estetiske arbeidsmetodene er delt inn i fire kategorier, der samtlige oppgaver har etterspurt noen form for skapende estetiske arbeidsmetoder. Hovedvekten av lærebokas oppfordringer er av valgfri karakter, der elevene velger mellom to eller flere skapende estetiske metoder, eller at oppgaven ikke gir indikasjon på metodevalg i det hele tatt, men at det i samspill med produktet må gjøres skapende estetisk.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene fra analysen opp mot teorien presentert i teorikapittelet. Jeg vil se på likheter og forskjeller mellom kunnskapssyn og oppgavene som blir presentert for elevene, og derfra reflektere rundt på hvilken måte *Kontekst 8-10 Basis* legger opp til bruk av skapende estetiske arbeidsmetoder i oppgavesettene. Drøftingen gjøres med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og vil senere oppsummeres i avslutningen.

### 5.1 Den skapende eleven

Fra Platons strenge begrensninger om estetikk under antikken til dagens samfunn har mye endret seg. Begrepet har, selv med noenlunde lik begrepsavklaring, blitt tvunget inn i ny drakt med ny teknologi og ny ideologi, og estetikken har overlevd alle kunsthistoriske epoker og kunststiler, fra renessansens gudelige, dog realistiske og detaljrike maleri til symbolismen med dens gotiske og dystre motiver, videre til kubismens urealistiske og omdiskuterte bilder, og til sist – postmodernismens «manglende regler» og utviskede linjer mellom kunst og populærkultur. Estetikk har dermed fått en ny form, og originaliteten og kreativiteten virker å trumfe regler og begrensninger, lik den deskriptive estetikken (Mørstad, 1996, s. 79-80) og Aristoteles (i Amundsen, 1993) sin transcendent forståelse av estetikk. En slik forståelse av estetikk kan bidra til at elevene ikke får muligheten til å arbeide med skapende estetiske arbeidsmetoder. Uten spesifikke formkrav vil det kunne være vanskelig for lærere å vurdere arbeidet på en rettferdig og profesjonell måte, da dagens lærerutdanninger inneholder lite opplæring innenfor slike metoder (Bamford, et al 2012). En kan føle på en større nytteverdi, enkelt sagt, av å lage vurderingssituasjoner som er lettere å måle. Skala- og resultatsfokuset som Bamford (et al 2012) skriver om i sin rapport fra norske klasserom mener hun er reell i stor grad, og peker på PISA-testingen som en mulig årsak til nedbyggingen av de skapende estetiske arbeidsmetodene.

Rett i underkant av 8% av oppgavene i *Kontekst 8-10 Basis* er hensiktsmessig å løse ved hjelp av skapende estetiske arbeidsmetoder. Det er også 8% av oppgavene i boka som eksplisitt nevner skapende estetiske arbeidsmetoder. Innenfor disse til sammen én sjettedel av oppgavene er det en stor overvekt av valgfrihet der elevene selv får bestemme produkt, uttrykk og metode, som vist i Figur 17 og 18. I tillegg til dette viser oppgave 719 i «Oppdrag» en tendens gjennomgående i læreboka, der den skapende eleven produserer estetiske produkter basert på, eller supplert med, materiale som enklere kan vurderes, som logg, diskusjoner, planer og presentasjoner, gjerne med tilhørende vurderingskriterier. De skapende estetiske arbeids-

metodene har absolutt oftest en annen agenda enn kun å være estetisk, og virker å være brukt for å oppnå et formål. Tegning som arbeidsmetode vil kreve lite forberedelse, og med kun 5 oppgaver som eksplisitt etterspør skapende estetisk tegning, vil de valgfrie oppgavene være en mulighet for elevene å bruke tegning som metode for å skape en dypere forståelse for lærebokas fagstoff. I synet om eleven som individ slik Biesta (2014, s. 88) forklarer, der individets frihet skaper læring, sammen med Utdanningsdirektoratet (u.å. 1.) sin redegjørelse om viktigheten av skapende læringsprosesser og kreativ utfoldelse for dannning og identitetsutvikling, vil oppgaver der elevene får benytte seg av individuell kreativitet gjennom skapende estetiske arbeidsmetoder være en forutsetning for å skape de elevene som læreplanen sier at vi skal. Barns estetiske verden kan og bør være individuell, kreativ og original, uten strenge regler og rammer for «rett og galt» estetisk preg, der hovedoppgaven er de skapende estetiske arbeidsmetodene og produktene som oppstår.

Mange av de skapende estetiske oppgavene med valgfri metode har multimodal tekst som produkt, slik som oppgave 560, underoppgave «b». Her skal elevene bruke egenproduserte reklametekster som utgangspunkt til en radioreklame. Produktet er multimodal tekst med eksplisitt nevnt skapende estetiske arbeidsmetoder, der elevene må legge til lyd og musikk. Elevene står her fritt til å velge hvor de skal finne lyd og musikk, eller om de skal produsere det selv. I korte trekk betyr det at elevene skal remediere reklameteksten sin fra verbaltekst til radioreklame, slik Tønnessen (2018, s. 316) forklarer remediering som overføring av en historie fra ett medium til et annet. Dette vil kreve en fagspesifikk literacy hos elevene, som Blikstad-Balas (2016, s. 25-26) forklarer som kontekstbasert avgrensing. UNESCO (2004, s. 13) sin definisjon på literacy vil dermed ikke favne det utvidede tekstbegrepet for audiomodalitetene, da den er avgrenset til trykt og skrevet materiale.

## 5.2 Den lekende eleven

Den lekende eleven kan føle på den kroppslige sansingen ved dramatiseringsoppgaver som ifølge Sæbø (2010, s. 12-13) er noe som gir positive læringsresultater i fag som norsk. Dette stemmer godt overens med Bamford & Nymoen (2008) sine resultater av klasseromsundersøkelser der de så positive effekter ved bruk av kunstfaglige metoder. En slik lekbasert pedagogikk vil Tiller & Tiller (2002, s. 65-73) at skolen skal hente inspirasjon til fra barnehagen. Etterfulgt av valgfri skapende estetiske arbeidsmetoder som absolutt flest oppgaver etterspør med hele syv tiendedeler, er dramatisering på en god andreplass med sine to tideler. Oppgave 56 i kapittel 1 er et eksempel på oppgaver der *Kontekst 8-10 Basis* legger

til rette for dramatisering som arbeidsmetode. I dette eksempelet nevnes det ikke eksplisitt hva elevene skal gjøre ved en dramatisering. Dette har vært tendensen der elevene skal eller kan dramatisere. Likevel er det enkelte oppgaver som bruker annen ordlyd for å fortelle at elevene skal benytte denne metoden, som i oppgave 127 i kapittel 3, der elevene skal late som om de er eksperter på et tema. Elevene inviteres inn i lek ved implisitt å gi elevene dramatisering som arbeidsmetode. Det samme skjer i oppgave 328 i kapittel 4 der elevene skal bruke korte replikker som inspirasjon til å lage en scene i et skuespill. Elevene får bruke kreativitet og kropp til å formidle assosiasjoner de får til replikkforslagene, og denne oppgaven vil kunne likne det Tørnby & Stokke (2018, s. 337) beskriver som en estetisk installasjon i form av et miniteater, der elevene blir minnet på at også de som ikke har egne replikker har en viktig rolle i samspillet. Ordbruken «se for deg at du ...» og «være i rolle» vil i større grad bidra å skape 'den lekende eleven' enn oppgavene som kun nevner dramatisering uten å utdype, og er dermed noe nærmere de estetiske aspektene som fagområdet «Kunst, kultur og kreativitet» presenterer i Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, u.å. 2).

### **5.3 Den oppdagende eleven**

Den oppdagende eleven kommer til syne både i oppgavene underveis i kapitlene, der elevene i 65 tilfeller skal ut av læreboka for å finne materiale til å løse oppgavene, og spesielt i «Oppdrag», der oppgavene er mer sammensatt og utforskende. Elevene vil i disse tilfellene måtte benytte seg av og øve på flere ferdigheter og kompetanser som havner under «dannelsesparaplyen». Drotner (referert i Gythfeldt & Ohlmann (2021, s. 80) peker på refleksiv dannelse som et verktøy i vårt komplekse samfunn, der barn og unge lærer disse kompetansene på egenhånd via medier, og etterlyser større fokus på dette i skolen. Oppgavene i *Kontekst 8-10 Basis* som utfordrer elevene til slik utforskning vil dermed forsøke på det Drotner etterlyser, og elevene kan lære om strukturene som skal til for å forstå det moderne mediesamfunnet. Elevene arbeider da med flere aspekter av læreplanen, slik som kritisk tenkning og utforsker-trang. I kombinasjon med skapende estetiske arbeidsmetoder vil den oppdagende eleven kunne utforske kultur og mangfold, skape en kulturell innsikt og forankring, samt bidra til kritisk tenkning og øke elevens selvtillit ved å legge opp til prosesser der alle elevene kan føle på mestring basert på deres individuelle styrker. Dette kan vi se i oppgave 375 i kapittel 5, der elevene både skal skrive, lese, finne materiale som illustrasjoner eller bilder som passer til teksten og lage en sammensatt tekst. Det samme ser vi i oppgave 721 i «Oppdrag» der elevene skal sette en tekst i kontekst ved å reflektere rundt tekstens innhold, for så å søke etter informasjon om forfatter og tiden teksten ble skrevet i. Dette vil kunne bidra til undring, kulturell innsikt og kritisk



tenkning, og sammen med oppdragets siste oppgave, der elevene skal reklamere for teksten ved bruk av skapende estetiske arbeidsmetoder, vil oppdraget også kunne bidra til skaperglede. Samarbeidsaspektet i oppdragene vil også kunne gi ekstra engasjement og motivasjon for elever som trives i slike læringssituasjoner. Oppgavenes fokus på prosessdokumentering vil derimot kunne komme i veien for en del av de skapende estetiske arbeidsmetodene, da vurdering vil kunne foregå på bakgrunn av språket til eleven i dokumentasjonen og ikke de faktisk skapende estetiske arbeidsmetodene i seg selv.

Den oppdagende eleven må også kunne ta i bruk og øve på literacykompetanser basert på den dimensjonen oppgaven etterspør. Materialinnhenting vil kreve at eleven har kompetanse innen identifisering og forståelse, samt bruke materiale i kontekst for å skape kunnskap, i likhet med UNESCOs (2004, s. 13) definisjon på literacy. Hensiktsmessig skapende estetisk tekstsaking vil også være en kompetanse innenfor paraplyen literacy, og de skapende estetiske multimodale tekstene elevene skal produsere vil også kreve identifisering av hva som gjør ulike sjangre karakteristiske for selv å kunne produsere et fungerende produkt, slik som reklamefilm, trailer, plakater og tegneserier.

## **5.4 Den frie eleven**

*Kontekst 8-10 Basis* har en sterk overvekt med både valgfritt produkt og valgfrie metoder i sine oppgaver. Rett i underkant av halvparten av alle oppgavene etterspør en valgfri metode i en eller annen form. Elevene kan velge mellom to eller flere måter å vise fram sine kunnskaper på, og ofte vil det være helt åpent hvilke metoder elevene skal bruke. Klafki (2001, s. 31) mener at slik selvbestemmelse sammen med frihet og selvvirksomhet er nødvendig i utdanning på veien mot dannelse. Dette ser vi i oppgave 134 der elevene får velge mellom fem sjangre i tre punkter, der hvert punkt etterlyser forskjellig innhold basert på en av flere eksempeltekster. Oppgaven kan være hensiktsmessig å løse med en skapende estetisk arbeidsmetode. Det beror på valget eleven tar for sjanger. Samme tendens finner vi i oppgave 288, der elevene skal velge mellom tre «uttrykk». Det er noe uklart hva læreverket mener med dette begrepet. I lærebokas ordforklaring står ikke ordet «uttrykk» nevnt, og oppgaven nevner «skriftlig», «sammensatt tekst» og «hørspill». «Skriftlig» uttrykk tolker jeg til verbalspråklige tekster, og innenfor dette finnes flere sjangre, som kan omtales som «skriftlige sjangre». Det samme gjelder «sammensatt tekst», som også innehar flere sjangre og fungerer i boka som en paraplybenevnelse for tekster med flere modaliteter. Det kan derimot være flere uttrykk i en sammensatt tekst, med ett uttrykk i verbalteksten, ett i en illustrasjon og ett i lydspor, om en følger den intensjonen om at «skriftlig

uttrykk» er et eget uttrykk, slik oppgaven benevner. «Hørespill» vil i så måte også være en sammensatt tekst, der manus, stemmebruk, lydeffekter og musikk vil være ulike komponenter som forsterker og arbeider med hverandre. Ordforklaringen inneholder heller ikke forklaring for begrepet «sammensatt tekst». For konteksten sin del vil slike avklaringer være nyttig for elever som strever med å arbeide under frie tøyler.

På en annen side vil derimot slike avklaringer kunne bli sett på som kun et forsøk på valgfrihet og frigjøring, der læreboka fungerer som frigjøreren, og subjektet, eleven, vil være avhengig av lærebokas tolkninger for selv å kunne ha selvbestemmelse. Rancièr (referert i Biesta, 2014, s. 103-104) skriver at et slikt frigjøringsforsøk faktisk ikke vil bidra til frigjøring, da eleven vil være underlegent av frigjørerenes kunnskaper og erfaringer. Den store overvekten av valgfrie oppgaver er, selv med enkelte forslag til produkt og metode, i tråd med subjektiverings- og frigjøringspedagogikken til Rancièr (i Biesta, 2014) og Freire (2003). Dette paradokset drøfter jeg grundigere i neste underkapittel, 5.4.1.

#### **5.4.1 Valgfrihet med skapende estetiske arbeidsmetoder**

27,5%, i overkant av én fjerdedel, av oppgavene med valgfri metode etterspør skapende estetiske arbeidsmetoder enten eksplisitt eller implisitt. Enkelte sjangre vil være utelukkende hensiktsmessig å løse på en estetisk måte, slik som oppgave 461 i kapittel 6, der elevene kan velge tegneserie eller plakat. Det vil kunne være mulig å arbeide med slike produkter uten å ha en estetisk hensikt med det, men begge disse produktene vil være hensiktsmessig å løse ved skapende estetisk arbeidsmetode, der elevene for eksempel skal tegne selv, tenke på utsnitt, layout osv. For å tydeliggjøre forskjellene valgfrihet før og under produksjon av ulike sjangre kan ha å si for elevene, har jeg her konstruert et eksempel der jeg fokuserer på hvilke valg som må tas i en sjanger som vil være hensiktsmessig å arbeide skapende estetisk med. Der for eksempel novelleskriving i ungdomsskolen stiller krav til kreativ skrivekompetanse, stiller reklameproduksjon krav til flere sammensatte kompetanser. Elevene må ta langt flere formvalg underveis i prosessen med reklameproduksjon, da modalitetene er flere og sjangeren sammensatt. Elevene kan og bør, i likhet med novelle, vite hva som kjennetegner et godt produkt for sin sjanger før arbeidet påbegynnes. Deretter må det bestemmes og avklares hvilken form reklamen skal ha. Skal det være en reklameplakat? Skal den da være tenkt for sosiale medier, i så fall hvilke medier? Skal den inneholde bevegelige illustrasjoner? Er det tenkt at det skal bli en fysisk plakat man kan henge opp i en butikk? Er det en tredimensjonal sjokkselger, en todimensjonal papirplakat eller folie til vindu? Hvilke mål skal den ha? A3, A2, en sirkel eller

kanskje et banner? Skal alle modalitetene være originalt arbeid, eller er det greit å hente for eksempel produktbilder på nett? Hvor skal de hentes? Behøver man å skrive kilde på plakaten? Hvis det innledende spørsmålet er nei, og produktet ikke skal bli en plakat, er sjansen stor for at alternativet er en reklamefilm. Hvor lang skal den være? Er den tenkt å vises på kino før filmen begynner, på TV, på en infoskjerm på kommunehuset eller ungdomsklubben? Lista med valg en må ta i fasen med forarbeid er uendelig lang. Om oppgaven ikke etterspør slike formkrav eksplisitt, vil det kunne være læreren som må ta disse valgene på vegne av elevene. Om heller ikke læreren stille spesifikke formkrav, vil det dermed kunne bli elevenes inngående kunnskaper som bestemmer hvilken form deres produkt tar, og de elevene som assosierer begrepet 'reklame' med 'plakat' vil lettere kunne velge plakat som produkt. I all hovedsak er det veldig lite som setter grenser for hva som er mulig ved slike oppgaver som ikke stiller spesifikke krav, og elever med stor fantasi og kompetanser innen ulike programvarer vil kunne ha forutsetningene til å produsere en reklame med overraskende form. Det vil dog være et spørsmål om fullstendig kreativ frihet er hensiktsmessig i en slik setting, der målet skal være læring.

## 6 Avslutning

Skapende estetiske arbeidsmetoder er elevaktive metoder som bidrar til elevenes kreativitet ved produksjon av et estetisk produkt gjennom en skapende praksis, og kan kobles opp til Pestalozzis teori om at både *hånd*, *hode* og *hjerte* må være aktiv i undervisning for å gi elevene ferdigheter, intellektuell læring og moralsk forståelse (Imsen, 2020, s. 154). I norsk som estetisk fag vil både den normative og deskriptive estetikkforståelsen være passende, der den normative estetikken som ser på kunstens nyttegrad og verdifullhet (Mørstad, 1996, s. 79-80) vil kunne passe inn ved produksjon av for eksempel reklame og ved krav om bildeutsnitt, og den deskriptive estetikken i større grad passer med eksempelvis tolkninger av ulike tekster gjennom visuelle framstillinger som for eksempel dramatisering og remedieringer. Vi ser at skapende estetiske arbeidsmetoder er nødvendig i norskfaget, da det utvidede tekstbegrepet og den økende bruken av sosiale medier og teknologi etterspør slike metoder ved tekstskaping av både statiske og dynamiske tekster.

Synet på elevene som skapende, lekende, oppdagende og frie kan gi elevene god øving i Spencer (m.fl., referert i NOU, 2015: 8) sine dimensjoner av kreativitet som kompetanse, der kreative elever gjenkjennes som; nysgjerrig, utholdende, fantasifull, samarbeide og å arbeide disiplinert. Kombinert med Schillers (2004) pragmatiske syn på frihet, kreativitet og læring, samt Freire (2003) og Rancièr (i Biesta, 2014) sin frigjøringspedagogikk i bakhodet, vil dette, sammen med Aristoteles (referert i Tiller & Tiller, 2002, s. 175-176) sin *techne* og Bamford & Nymoens (2008) sin forståelse av at det er viktig med kunstfaglige metoder i språkfag, teoretisk sett ha muligheten til å utdanne den ultimate elev – et dannet og utdannet individ med kulturell forankring, lærelyst, motivasjon, praktiske egenskaper, selvbestemmende, beslutningsdyktig og med frihet. Slik undervisning vil være i tråd med de kompetanser som etterspørres i NOU 2015: 8 for fremtidens skole.

*Kontekst 8-10 Basis* legger i noen grad til rette for skapende estetiske arbeidsmetoder med 16% av oppgavene som enten eksplisitt spør etter slike metoder, eller som etterspør produkter som er hensiktsmessig å løse med en skapende estetisk arbeidsmetode. Flere av de skapende estetiske arbeidsmetodene handler om dramatisering, men det er en absolutt hovedvekt, med omtrent sju åttendedeler, på valgfrie metoder og produkter, der valget om, og ansvaret for, slikt arbeid legges til elevene. Dette er i tråd med Biesta (2014, s. 103-104) og Bjerke, Jansson & Skjelbred (2014, s. 24) sine tanker om viktigheten av å gi elevene friheten og mulighetene til å trekke egne slutninger og ta egne valg, da frihet skaper læring. Derimot skriver Bamford &

Nymoen (2008) om sammenhengen mellom skapende estetiske arbeidsmetoder, selvfølelse og motivasjon i basisfag, og en kan dermed argumentere for at et økt fokus på slike oppgaver vil være hensiktsmessig og nødvendig i veien mot fremtidens skole, der kreativ tenkning og skapende aktiviteter i skolen bidrar til å utdanne problemløsende og kreative elever for morgendagen, i tråd med Overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, u.å. 1).

## Referanseliste

Amundsen, L. (1993). Aristoteles. I Eriksen, Trond Berg (Red.) *Vestens tenkere 1*. (s. 102-118.) Aschehoug.

Bale, K. (2009). *Estetikk : En innføring*. Pax.

Bamford, A. & Nymoen, M. (2008). *Wow-faktoren : globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Musikk i skolen.

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

Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Bjerke, C., Jansson, B. K. & Skjelbred, D. (2014). Norskfaget. I Jansson, B. K. & Traavik, H. (Red.) *Norskboka 2 : Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.

Blichfeldt, Heggem & Huseby (2020). *Kontekst 8-10 Basis* (3. utg.). Gyldendal.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.

Cuningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heinemann.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdiraktikk*. Fagbokforlaget.

Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. De Norske Bokklubbene.

Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Universitetsforlaget.

Groven, R. (1975). *Oljeferden i Hardanger*. Maleri.

Grue, J. (2015). *Teori i praksis : Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.

Gythfeldt, M. & Ohlmann, C. (2012). Er Beethoven en hund? Refleksiv dannelse i et nyt perspektiv. I Haug, Jamissen & Ohlmann (Red.). *Digitalt fortalte historier – refleksjon for læring*. (s. 77-90). Cappelen Damm.

- Habbestad, I. (2011, 01. april). Kunsten i utdanninga og utdanninga i kunsten. I *Kulturrådet*. Hentet 10.05.23 fra: <https://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2011-anne-bamford>
- Heyerdahl, G. B.(1993). Platon. I Eriksen, Trond Berg (Red.) *Vestens tenkere 1*. (s. 102-118.) Aschehoug.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal.
- Imsen, G. (2020). *Læreren verden : Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Forlaget Klim.
- Larsen, P. (2010). Estetiske problemer. Anmeldelse av Kjersti Bale: Estetikk. En innføring, 2009. *Norsk Medietidsskrift*. Volum 17(1) s. 108-112. UiB.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Matre, S. (2009). Elevteksten som vegvisar til tilpassa opplæring. I Smidt, J. (Red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 398-415). Universitetsforlaget.
- Meyer, S. (2010). *Visuell makt – bilder, blikk og betraktere*. Universitetsforlaget.
- Mørstad, E. (1996). *Malerileksikon : Teknikker, motivtyper og estetikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Norsk Akademisk Ordbok (u.å.). «*transcendens*». Hentet 09.05.23 fra: <https://naob.no/ordbok/transcendens>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 30.03.23 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet 12.03.23 fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2013). Elever på mellomtrinnet med norsk som andrespråk. I Traavik & Jansson (Red.) *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 209-228). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Regjeringen (2022). Over 5600 lærere får tilbud om videreutdanning. Hentet 16.04.22 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/httpswww.udir.nokvalitet-og-kompetanseetter-og-videreutdanninglarereresultat-av-soknadsbehandlingen-larere/id2912262/>

Schiller, F. (2004). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Solum forlag.

Sikt (u.å.) Meldeskjema for personopplysninger i forskning. Hentet 12.04.23 fra: <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

Sjøhelle, D. K. (2009). Ny tid – nye medier og kommunikasjonsformer – ny didaktikk. I Smidt, J. (Red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 380-390). Universitetsforlaget.

Skarðhamar, Anne-Kari (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur : Om lesestimulering og lesekompetanse*. Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2009). Norskfagets dimensjoner. I Smidt, J. (Red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 16-22). Universitetsforlaget.

Solberg, M. W. (2017). *I interaksjonen mellom det digitale og det materiale: Hva kan veksling mellom undervisning og eget skapende arbeid i interaksjon mellom det digitale og det materiale bidra til av nye uttrykksformer, arbeidsmetoder og kreative prosesser?* [Masteroppgave]. Høgskolen i Sørøst-Norge.

Språkrådet og Universitetet i Bergen (u.å. 1). «kreere». I *Bokmålsordboka*. Hentet 12.04.23 fra: <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=kreere&scope=ei>

Språkrådet og Universitetet i Bergen (u.å. 2). «skape». I *Bokmålsordboka*. Hentet 12.04.23 fra: <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=skape&scope=ei>

Storvold, K. (2006). *Norskfaget i endring: En sammenlikning av L97 og kunnskapsløftet* [Masteroppgave]. UiA AURA. <http://hdl.handle.net/11250/139333>

Sæbø, A. B. (2010). Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse. I *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), s. 9-25.

Tidemand, A. & Gude, H. (1848). *Brudeferd i Hardanger*. Maleri.

Tiller & Tiller (2002). *Den andre dagen – det nye læringsrommet*. Høyskoleforlaget AS.



Toft, S. & Husebye, B. N. (2019). Kapittel 3 - Skaperglede med performance. I Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. B. (Red.) *Skaperglede, engasjement og utforskertrang : Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet*. (s. 77-90). Universitetsforlaget.

Traavik, Ulland & Bjørkvold. (2013). Arbeidsmåtar i skriftspråksopplæringa på småskolesteget. I Traavik & Jansson (Red.) *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 71-96). Universitetsforlaget.

Tønnessen, E. S. (2018). Tekstmøter – barnelitteratur mellom medier. I Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (Red.) *Møter med barnelitteratur – Introduksjon for lærere*. (s. 303-324). Universitetsforlaget.

Tørnby, H. & Stokke, R. S. (2018). Kapittel 15 – Estetiske dimensjoner i litteraturmøter. I Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (Red.) *Møter med barnelitteratur : Introduksjon for lærere*. (s. 325-350). Universitetsforlaget.

UKM (2022). Hva er UKM? Hentet 15.04.23 fra: <https://ukm.no/hva-er-ukm/>

UNESCO (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. [Position Paper] *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

Utdanningsdirektoratet (u.å. 1). Overordnet del: Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Hentet 05.12.22 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>

Utdanningsdirektoratet (u.å. 2). Rammeplan for barnehagen: Kunst, kultur og kreativitet. Hentet 15.04.23 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/fagomrader/kunst-kultur-kreativitet/>

Utdanningsdirektoratet (u.å. 3). Norsk (NOR01-06) Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter 10. trinn. Hentet 16.04.23 fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111>

Utdanningsdirektoratet (u.å. 4). Norsk (NOR01-06) Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter 2. trinn. Hentet 16.04.23 fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv116>

Utdanningsdirektoratet (u.å. 5). Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner. Hentet 15.03.23 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#a166492>

Yin, R. K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. Liber.