

Elisabeth Hovde Johannesen og
Tone Cronblad Krosshus (Red.)



Didaktikk for estetiske læreprosesser



FAGBOKFORLAGET



Didaktikk for estetiske læreprosesser

Elisabeth Hovde Johannesen og
Tone Cronblad Krosshus (Red.)

Didaktikk for estetiske læreprosesser



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.
Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Elisabeth Hovde Johannesen
og Tone Cronblad Krosshus 2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven
og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons
Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Universitet i Sørøst-Norge.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høgskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6283-0

ISBN digital utgave: 978-82-450-6165-9

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa8505>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget

Sats: ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Miljøfyrtårn

SERTIFISERT
VIRKSOMHET

Forord

Ideen og initiativet til denne antologien springer ut fra forskningsgruppa for estetiske læreprosesser (ForEst) ved Universitetet i Sørøst-Norge. I ForEst forsker vi på hvordan estetiske læreprosesser blir forstått og realisert i ulike kontekster – innafor og på tvers av faggrenser og disipliner. Forskninga vår omhandler både epistemologiske og ontologiske spørsmål knytta til kunst, estetikk, læring og danning. Forskningsgruppas arbeid har resultert i en definisjon som beskriver estetiske læreprosesser slik:

Estetiske læreprosesser representerer et komplekst læringssyn, der kropp, sanser og følelser aktiveres som en forutsetning for læring. Gjennom de ulike estetiske fagenes uttrykksformer og virkemidler skapes læreprosesser der dyp, flertydig og flerfaglig læring skjer. De estetiske læreprosessene er sammensatte prosesser som ikke gir entydige svar, men der individets og fellesskapets forståelser utforskes, utfordres og utvikles. De estetiske læreprosessene representerer et utvidet kunnskapssyn med vekt på relasjonelle, emosjonelle, praktiske, skapende og refleksive momenter på en gang, og representerer en motvekt til troen på at læring enkelt lar seg beskrive og måle. (Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.)

Med denne antologien ønsker vi å synliggjøre hvordan estetiske læreprosesser ikke kun er knytta til utvalgte fag, men kan omfavnes av alle. Videre ønsker vi å vektlegge at den unike læreren er betydningsfull. Dette er spesielt viktig i en tid hvor ferdiglaga læringsressurser ligger lett for hånden og lover kvalitet. For at elever skal kunne erfare estetiske læreprosesser trengs det skapende og modige lærere med menneskelig intelligens – med alt hva det innebærer.

Vi ønsker å rette en stor takk til alle våre bidragsytere. Gjennom hele prosessen har dere vært åpne og kritiske til egne og andres tekster. Takk for positivitet og generøsitet! Dere har gjort arbeidet med antologien givende og gøy.

En stor takk gir vi også til Universitetet i Sørøst-Norge som har sørga for økonomisk støtte til utgivelsen.

Elisabeth Hovde Johannesen og Tone Cronblad Krosshus
Notodden, juni 2026

Innhold

Kapittel 1	
Estetiske læreprosesser	9
<i>Tone Cronblad Krosshus og Elisabeth Hovde Johannesen</i>	
Kapittel 2	
Å oppleve dikt i skogen	23
Stedbaserte og estetiske iscenesettelser av dikt med elever	
<i>Kirsten Linnea Kruse</i>	
Kapittel 3	
Historisk empati, drama og den franske revolusjon	47
<i>Peter Sigurdson Lunga, Barbro Børli Løkken og Siri Skar</i>	
Kapittel 4	
«De er morsomme å se på. Det er sånn party»	77
Estetiske erfaringer i naturfaglig utforskning	
<i>Ingunn Skalstad og Anja Gabrielsen</i>	
Kapittel 5	
Kampen om fellesskap	101
Om fiksjonens muligheter i undervisningen	
<i>Tone Cronblad Krosshus og Ingvild Margrethe Birkeland</i>	
Kapittel 6	
Skam, seksualitet og pornografi i bildebøkene Sesam sesam og Den hemmelige leg	125
Didaktiske perspektiver	
<i>Elisabeth Hovde Johannesen</i>	

Kapittel 7

Det sitter for livet 151

Kompleksitet, erfaring og det rhizomatiske i estetiske læreprosesser

Elin Bøen-Olsen og Lars Frers

Kapittel 8

Lekverden – en lekpedagogisk arbeidsmåte i begynneropplæringa 177

Aud Kjæret og Åse Lund med bidrag fra grunnskolelærerstudentene

Maren Karlsen Bekkestad, Martin Ivesdal Bjerkeset,

Kasper Steen Tjernshaugen, Sofie Torvet og Jenny Marie Sefring Aas

Kapittel 9

Slik havet løftar ein stein 207

På veg mot ein resepsjonsorientert kunst- og handverkspraksis

Ingvild Aasheim Mykland og Tone Cronblad Krosshus

Kapittel 10

Spillefilm og erkjennelse 229

Elisabeth Hovde Johannesen

Forfatteromtaler 251

Krosshus, T. C. & Johannesen, E. H. (2026). Estetiske læreprosesser.
I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser*
(s. 9–22). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850501>

Kapittel 1

Estetiske læreprosesser

Tone Cronblad Krosshus og Elisabeth Hovde Johannesen

Klyv opp på eit høgt fjell.

Prøv å stå på hovudet.

Klyv så ned igjen.

(Johannessen, 1994)

Øvinga over kan leses enten som en bokstavelig utfordring eller som en billedlig. Å bestige faktiske fjell kan være krevende, både fysisk og mentalt. Å bestige de symbolske kan også kreve sitt. I denne boka utforsker vi hvordan lærere kan legge til rette for kunnskapstilegnelse via estetiske læreprosesser, der sanselige, kroppslige og følelsesmessige dimensjoner vektlegges. I slike prosesser opererer man ikke alltid med en fasit, og ofte kan tillærte holdninger og kunnskaper bli utfordra. Her inviteres man tidvis til å stå på hodet og se læring og danning fra ulike perspektiver.

Vi som bidrar i boka, utgjør en sammensatt gruppe vitenskapelige ansatte fra åtte ulike lærerutdanningsfag: norsk, matematikk, samfunnsfag, historie, naturfag, kunst og håndverk, drama og teater og pedagogikk. Vi undersøker både teoretiske og praktiske momenter ved undervisning. Kapitlene inneholder ulike faglige og tverrfaglige innfallsvinkler som utforsker hva estetiske læreprosesser betyr, og hvilke praktiske konsekvenser det kan få. Her undersøkes didaktiske tilnærminger til hvordan lærere kan utøve danning (overordnet del) og utdanning (kompetansemål) gjennom konkrete estetiske undervisningspraksiser. Disse gir imidlertid ikke uttømmende eller endelige svar, men er ment som bidrag til alle som jobber med undervisning på alle nivåer innafor utdanningssektoren.

Kapitlene i denne antologien utvikler til sammen tre aspekter ved didaktikk for estetiske læreprosesser. Det første aspektet innebærer et fokusskifte fra elevperspektiv til lærerperspektiv. Det andre innebærer å forene ulike didaktiske tradisjoner, og det tredje omhandler at estetiske læreprosesser kan skje i alle fag.

Hva er egentlig estetiske læreprosesser?

Flere har forsøkt å gi en forklaring på hva estetiske læreprosesser innebærer, og hva det betyr å legge til rette for slike. Selve begrepet har en sterk forankring i Skandinavia, hvor det blei utvikla som læringsteori tidlig på 90-tallet (Illeris, 2012). Siden da har det også blitt etablert innafor utdanningsfeltet, både som pedagogisk begrep og som eget forskningsfelt (Austring & Sørensen, 2006, 2019; Fink-Jensen, 2009; Illeris, 2012).

I rapporten *Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene* hevdes det likevel at lærerutdanningene i Norge opererer med ulike forståelser av hva som ligger i begrepet (By mfl., 2020, s. 79). Bøen-Olsen & Frers (kapittel 7) peker på at begrepet og fenomenet også vanskelig lar seg artikulere og definere av vitenskapelig ansatte på lærerutdanningene, som selv underviser om og gjennom slike praksiser. Rapporten *Tverrfaglighet, dybdelæring, metode-mangfold – estetiske læringsprosesser* (Birkeland & Uhlin-Engstu, 2021) peker på at også lærere i grunnskolen uttrykker usikkerhet rundt hva estetiske læreprosesser er, og hvordan man eventuelt arbeider for å legge til rette for slike.

Denne boka er en respons på dette, hvor vi opererer med følgende definisjon:

Estetiske læreprosesser representerer et helhetlig kunnskapssyn, som vektlegger opplevelse og erfaring. Gjennom estetiske uttrykk og arbeidsmåter aktiveres emosjonelle, skapende og refleksive momenter på samme tid. Målet er ikke å komme fram til entydige svar, men å utforske, utfordre og utvikle forståelser.

Med utgangspunkt i en slik definisjon kan man si at estetiske læreprosesser ikke skjer automatisk, kun fordi elever arbeider med estetiske uttrykk og arbeidsmåter eller innafor et estetisk fag. I musikkfaget lærer elever også gjennom å lese om musikkens historie, pugge på en sang eller teknisk terpe på et instrument. De arbeider riktignok med estetisk form, men de tilegner seg ikke ferdighetene gjennom estetiske læreprosesser. I kunst- og håndverksfaget kan elever arbeide med farging av garn, lære seg håndverksteknikker eller lese om fargeteori. De tilegner seg ferdigheter som gjør det mulig å skape estetiske former, men de lærer ikke nødvendigvis gjennom estetiske læreprosesser. I norskfaget kan elevene arbeide med å analysere dikt og noveller eller bli

undervist i litteraturhistorie. Her lærer elevene å forstå en sjanger eller et kunstuttrykk uten at dette skjer gjennom estetiske læreprosesser. Samtidig kan estetiske læreprosesser skje i andre fag som ikke har estetisk form som konstituerende prinsipp (By mfl., 2020). Dermed opererer vi altså med noen grenseoppganger. For at noe skal kunne betegnes som en estetisk læreprosess, må opplevels- eller erfaringsdimensjonen legges til rette for. Videre må man som lærer gi anledning til at sanser, følelser og intellekt kan aktiveres og gis betydning for det som skal læres.

Estetiske læreprosesser i styringsdokumenter for utdanning

Et stadig mer komplekst samfunn stiller høye krav til lærere. Lærerutdanningene skal kvalifisere studenter til å kunne jobbe med fagovergripende temaer som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling (LK20). I tillegg skal de sørge for å utdanne lærere med digital kompetanse, forsknings- og utviklingskompetanse samt kompetanse om mangfold. Utdanningene skal sørge for at studentene lærer å undervise om komplekse problemstillinger og å utvikle helhetlige forståelser ved å kople fagstoff til ulike samfunnsutfordringer (Universitets- og høyskoleloven, 2025).

Ifølge forskrifter og nasjonale retningslinjer for lærerutdanningsinstitusjonene skal programplanene til lærerutdanningene vise hvordan opplæring i ulike arbeidsformer blir ivaretatt for alle studenter. Hvordan det arbeides med estetiske læreprosesser, blir spesielt vektlagt. Under § 2 Læringsutbytte står det at studentene etter endt utdanning «kan skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser» (Universitets- og høyskoleloven, 2025). I programplanene for lærerutdanningsinstitusjonene skal det komme tydelig fram hvordan temaet estetiske læringsprosesser ivaretas for alle studenter. Den overordna delen av læreplanverket for grunnskoleopplæringa knytter nemlig estetiske uttrykksformer og estetisk utfoldelse til elevenes utvikling og danning.

I overordna del av læreplanverket for grunnskolen står det blant annet: «I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og

utforskertrang [...] Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). LK20s helhetlige læringsperspektiv handler om at verdier og prinsipper fra den overordna delen skal aktiveres i arbeid med kompetansemål i fag. Samtidig kommer estetiske perspektiver til uttrykk i ulike læreplaner for fag gjennom ord som opplevelse, leik, kreativitet, utforskning og formidling. Estetiske perspektiver er altså noe som skal prege hele utdanningsløpet. Kapitlene i denne boka bidrar med teoretiske perspektiver og praktiske eksempler på estetiske læreprosesser fra grunnskole til høyere utdanning.

Estetiske læreprosesser som forskningsfelt

Estetiske læreprosesser utgjør et tverrdisiplinært forskningsfelt som på ulike måter behandler estetisk praksis i tverrfaglige og fagdidaktiske kontekster (Johannesen mfl., 2023). Innafor feltet opereres det med ulike forståelser av ontologisk og epistemologisk art. En felles oppfatning er at estetiske læreprosesser legger til rette for et mer gjensidig og supplerende forhold mellom estetikk og fag, til forskjell fra kunst og pedagogikk, som ofte preges av spenningsforhold (Johansen, 2018). Et grunnleggende premiss innafor feltet estetiske læreprosesser er at estetiske innganger kan aktivere læreprosesser som går langt ut over tradisjonelle faggrenser (Johannesen mfl., 2023). Med denne boka bidrar vi til å omfavne det faglige og det fagovergripende som ligger i estetiske læreprosesser, men som ikke er begrepsliggjort som didaktikk.

Forskningsfeltet estetiske læreprosesser utvikla seg på starten av 90-tallet i et forsøk på å synliggjøre hvordan arbeid med estetiske fag har verdi som eget kunnskaps- og erfaringsfelt, og ikke som «pause» fra undervisning. De siste 10–15 åra har forskningsfeltet bevega seg i to ulike retninger (Johannesen mfl., 2023): det kritiske og det økokritiske. Den kritiske retninga yter blant annet motstand mot den modernistiske forståelsen av estetikkbegrepet som feltet har hvilt på. Her utfordres ofte forestillinga om at estetiske læreprosesser er særlig autentiske og «i stand til å uttrykke «dype» lag av erfaringer og følelser» (Johannesen mfl., 2023, s. 4; Illeris, 2006, 2009, 2012). Den økokritiske retninga representerer den delen av feltet der man i større grad problematiserer

estetiske læreprosesser som menneskesentrerte. Her brukes posthumanistiske og nymaterealistiske perspektiver for å utvikle nye forståelser og praksiser (Johannesen mfl., 2023; Illeris, 2023; Kusk, 2022). Med denne boka løfter vi fram en tredje retning, nemlig den didaktiske.

Didaktikk for estetiske læreprosesser

Didaktikk defineres ofte som teori om undervisning, og som anvisning for undervisning (Gundem, 2011). Ordet didaktikk kommer fra det greske «deik», som betyr å vise vei og avdekke. Gundem skriver at «didaktikk var derfor kunsten å komme frem til noe som ikke var klart synlig eller lå oppe i dagen for å bli oppdaget, observert eller anerkjent» (Gundem, 2008, s. 5). I forlengelse av dette kan man hevde at didaktikk for estetiske læreprosesser handler om å synliggjøre vesentlige epistemologiske og ontologiske aspekter. I boka utvikler vi didaktikk for estetiske læreprosesser ved å artikulere undervisningspraksiser, begrepsliggjøre undervisningsfenomener og skape sammenhenger mellom flerfaglige undervisningsperspektiver.

Fra elevperspektiv til lærerperspektiv

Ifølge Biesta (2021; 2012) har interessen for undervisning og lærere lenge blitt skjøvet i bakgrunnen til fordel for oppmerksomhet mot elever og læring. I *Undervisningens gjenoppgivelse* (2021) tar han til orde for å gi undervisning og lærere avgjørende betydning for skolens virksomhet. Forskning på estetiske læreprosesser har hatt praktisk undervisning som omdreiningspunkt; likevel har fokuset oftest vært på elevenes læreprosesser. I denne boka skriver vi først og fremst fram perspektiver der lærerens skapende, faglige og refleksive kunnskaper gis betydning. Elevenes læreprosesser er alltid undervisnings mål, men det er lærerens undervisning som skaper grunnlaget for elevenes læring. Hver undervisningssituasjon er unik og blir til gjennom et møte mellom lærere og elever. Vi har et dannelsesperspektiv på undervisning, der undervisning ikke forstås som et verktøy for å produsere læringsresultater, men som en praksis der uforutsigbarhet, pluralitet, motstand og leikenhet

blir sett på som gode kvaliteter (Biesta, 2009, 2021; Midtsunstad & Willbergh, 2010). I denne antologien framheves læreren som avgjørende for å skape slike undervisningspraksiser.

Sammenveving av didaktiske tradisjoner

Didaktikk for estetiske læreprosesser eksisterer i en krysning mellom allmenndidaktiske perspektiver (Gundem, 2011; Midtsunstad & Willbergh, 2010), kunstfagdidaktiske perspektiver (Aure, 2013; Østern mfl., 2024; von Schantz mfl., 2018) og fagdidaktiske perspektiver (Gundem, 2008; Roaldset & Scheie, 2023). De allmenndidaktiske perspektivene vektlegger danning og stiller spørsmål til undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Slike spørsmål stilles for å kunne reflektere over sammenhengen mellom undervisningspraksiser og pedagogisk-filosofiske perspektiver. Eksempler på dette finner vi blant annet i kapittel 7 (Bøen-Olsen & Frers), der forfatterne utforsker hvordan lærerutdannere reflekterer over erfaringens betydning i sin undervisning. Kunstfagdidaktiske perspektiver retter oppmerksomheten mot kunst og estetikk. Kunstfagdidaktiske spørsmål handler blant annet om hvordan ulike kunstopplevelser og estetiske erfaringer er kunnskapsprosesser. Dette ser vi blant annet i kapittelet 10 (Johannesen), der forfatteren undersøker på hvilken måte en spillefilm kan være kilde til kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver retter oppmerksomheten mot det enkelte fags kunnskapsinnhold, kunnskapsforståelser og arbeidsformer. Fagdidaktiske spørsmål handler ofte om hvordan fagspesifikk kunnskap og undervisningsmetoder henger sammen. Slike perspektiver ser vi for eksempel i kapittel 3 (Lunga mfl.), der forfatterne undersøker hva som skjer når drama- og teaterdidaktikk møter historiedidaktikk.

I didaktikk for estetiske læreprosesser er allmenndidaktiske, kunstfagdidaktiske og fagdidaktiske perspektiver sammenvevde. Lærerens evne til å reflektere over sammenhengen mellom praktiske og teoretiske læringsperspektiver i en undervisningskontekst er avgjørende for å kunne praktisere undervisning som er i tråd med eget kunnskapssyn. Samtidig er kunstfagdidaktikken også av betydning, siden kunnskap om kunst og estetikk er grunnleggende for at lærere skal kunne legge til rette for resepsjon og produksjon i undervisning. Kunnskap om fiksjon er for eksempel en forutsetning for å kunne bygge fiktive fellesskap (kapittel 5, Krosshus & Birkeland), og

kunnskap om bildebøkers estetiske kommunikasjonsform er avgjørende for å kunne bruke dem som utgangspunkt for samtale om utfordrende temaer (kapittel 6, Johannesen). Fagenes egenart spiller også inn på den helhetlige læringa. Dette betyr for eksempel at naturfagslærerens kunnskap om insekter er helt vesentlig når de skal lage undervisning med sansende og estetiske opplevelser i elvebredden (kapittel 4, Skalstad & Gabrielsen). Det betyr også at norsklærerens kunnskap om dikt er betydningsfull for å kunne finne relevante dikt og bruke dem utforskende i skogen (kapittel 2, Kruse).

Ingen lærere kan kunne alt, og i praksis vil en lærer alltid arbeide med aspekter som ligger utafor ens eget fagområde. En lærer som beskjeftiger seg med didaktikk for estetiske læreprosesser, beveger seg fort over i andre fagfelter og vever dette sammen på nye måter. Når Lund og Kjæret (kapittel 8) beveger seg inn på leikens fagområde, overskrider de de opprinnelige faggrensene til norsk og matematikk. Det samme gjør Mykland og Krosshus (kapittel 9) når de jobber med dikt i sine utforskende arbeidsformer i kunst og håndverk.

Estetiske læreprosesser i alle fag

En tradisjonell oppdeling av fag har gått ut på å skille de mer teoretiske faga fra de mer praktiske og estetiske. Utdanningssystemet har typisk omhandla de estetiske faga som blant annet kunst og håndverk, musikk, dans og drama (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette skyldes både deres nærhet til kunsthaga og at det estetiske utgjør et bærende prinsipp i undervisningspraksisene. Også norsk regnes som et estetisk fag, selv om faget også har andre dimensjoner. Norsk er også et ferdighetsfag, danningsfag og kulturfag (Hamre, 2017; Smith, 2018; Balas mfl., 2019). Den estetiske dimensjonen knyttes særlig til arbeid med ulike litterære tekster der opplevelse vektas. Men også fag som matematikk, naturfag og samfunnsfag kan benytte seg av estetiske praksiser.

Kapitlene i antologien utfordrer det dikotomiske skillet mellom teoretiske og estetiske fag, og demonstrerer at alle fag kan bestå av begge deler. Alle fag kan dra veksel på estetiske elementer og utnytte disse i arbeidet med å legge til rette for læring. Noen ganger kan estetiske læreprosesser utgjøre en del av et større arbeid, der man bestreber seg på å vekke engasjement og interesse for en tematikk eller et problem. Dette ser vi i kapittel 4, der lærere legger til rette for leikende og sansende opplevelser med småkryp for å danne utgangspunkt for læring i naturfag (Skalstad & Gabrielsen). Estetiske læreprosesser kan også

utgjøre deler av et større tverrfaglig undervisningsforløp, som i kapittel 2, der utforskende litteraturarbeid i skogen er en del av en lengre estetisk vandring (Kruse). Andre ganger utgjør den estetiske læreprosessen hele undervisningsforløpet. Dette gjøres for eksempel i kapittel 3, der elever inviteres inn i en fiksjonsverden, og målet er å utvikle historisk empati i møte med den franske revolusjonen (Lunga mfl.). Eller i kapittel 10, der en spillefilm legger premisene for et helhetlig forløp der vennskap, omsorg og utaforskning utforskes som komplekse og sammensatte mellommenneskelige fenomener (Johannesen).

Begrepet estetiske læreprosesser er som sagt mangfoldig, og målet med å utvikle didaktikk for estetiske læreprosesser er å kunne utforske og synliggjøre kompleksiteten. Selv om mange av kapitlene viser til undervisningspraksiser som har vist seg å fungere særlig godt, er disse praksisene ikke ment som normative. De formidler både deskriptive og analytiske perspektiver på didaktikk for estetiske læreprosesser.

Antologiens kapitler

Kapitlene i denne boka er skrevet som vitenskapelige bidrag. Hvert kapittel avsluttes med en kort tekst med Tips til lærer. Disse tekstene inneholder forfatterens egne praktiske tips til dem som vil la seg inspirere til å utvikle egne undervisningsopplegg.

I kapittel 2 undersøker Kirsten Linnea Kruse en estetisk diktvandring i skogen med mellomtrinns elever for å finne ut hvordan elevenes opplevelse av dikt i skogen stimulerer til estetisk erfaring og refleksjon. Det teoretiske og didaktiske fundamentet befinner seg i skjæringspunktet mellom økokritisk og stedbasert litteraturdydaktikk og estetiske læreprosesser. Elevenes opplevelser resulterer i ekspressive og leikne tekster som reflekterer et særlig nærvær i naturen. Kruse konkluderer blant annet med at det å oppleve og bearbeide tekster om natur i natur kan bidra til å skape steds- og tekstoppmærksomhet, som igjen kan gi økt bevissthet om bærekraft og naturverdi.

Peter S. Lunga, Barbro Børli Løkken og Siri Skar undersøker i kapittel 3 hvordan dramadidaktiske metoder kan legge til rette for historisk empati i samfunnsfag på ungdomstrinnet. De argumenterer for at estetiske

læreprosesser – der fiksjon utgjør et omdreiningspunkt – gir muligheter for samfunnskritisk tenkning og et potensial for å skape sammenhenger mellom historiske og nåtidige forhold. Teoretisk er studien posisjonert i skjæringspunktet mellom historiedidaktikk og dramadidaktikk. Forfatterne anvender en dramaturgisk produksjonsanalyse av undervisningsforløpet *Den franske revolusjonen*, og utvikler tre didaktiske perspektiver: dramaturgisk design, primærkildenes funksjon i fiksjonen og kontrafaktisk tenkning.

I det fjerde kapittelet undersøker Ingunn Skalstad og Anja Gabrielsen hvordan estetiske og utforskende læreprosesser kan utfylle hverandre i naturfag. Forfatterne kopler teori om estetisk erfaring til naturfagdidaktikk der utforskning vektlegges. Med vekt på estetisk erfaring analyserer de to case-beskrivelser der elever på småskoletrinnet utforsker naturmangfoldet i en elv. Gjennom en forflytning av optikk – fra utforskning til estetisk erfaring – synliggjøres og vektlegges elevenes erfaringer gjennom sanser, følelser og refleksjoner. Funna vektlegger lærerens betydning for å fremme elevenes interesse, engasjement og helhetlige læring ved å kople sanselige erfaringer til artskunnskap. Det er dette engasjementet som kan skape grobunn for videre læring.

I kapittel 5 utforsker Tone Cronblad Krosshus og Ingvild Margrethe Birkeland hvordan estetiske læreprosesser kan aktivere fellesskap ved å ta utgangspunkt i et konkret undervisningsforløp, *Kampen om fellesskap*. I kapittelet identifiserer de først forløpets teaterbaserte arbeidsformer. Deretter bruker de sosiologisk teori og fiksjonsteori til å beskrive hvordan disse kan aktivere to ulike former for fellesskap: fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer og fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer. Med utgangspunkt i disse diskuteres fellesskap som didaktisk begrep, der fellesskap både knyttes til undervisningens form og formål. Kapittelet bidrar til å problematisere hva som ligger i begrepet fellesskap, og bidrar med kunnskap om hvordan ulike estetiske arbeidsformer skaper ulike former for fellesskap.

Kapittel 6 er et todelt kapittel. Forfatteren, Elisabeth Hovde Johannesen, gjør først en nærlesning av hvordan barns seksualitet og skam kommer til uttrykk i bildebøkene *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg*, med utgangspunkt i ulike skamperspektiver. Her demonstrerer hun hvordan hovedpersonenes seksualitet kommer til uttrykk, og hvordan skam tematiseres og problematiseres i fiksjonsuniversa. I del to diskuterer Johannesen hvilke didaktiske implikasjoner disse bøkene fordrer. Med utgangspunkt i kunstfilosofiske teorier

utvikler hun seks didaktiske perspektiver for tenkninga rundt hvordan kunst tematiserer utfordrende tematikker, og hvorfor de er viktige i klasserommet.

Lærerutdanneres forståelse av estetiske læreprosesser som begrep og fenomen blir gjenstand for oppmerksomhet i kapittel 7. Her undersøker Elin Bøen-Olsen og Lars Frers et empirisk materiale bestående av intervjuer med vitenskapelige ansatte ved høyskoler og universiteter som underviser i estetiske læreprosesser. Med utgangspunkt i teori om erfaring og rhizom-metaforen analyseres materialet. Forfatterne går i dybden på lærerutdanneres vektlegging av erfaringens rolle i estetiske læreprosesser. De gjør en epistemologisk tilnærming til estetiske læreprosesser og definerer selve læreprosessen som dynamisk, ikke-lineær og sammenvevd – som rhizomatisk.

Åse Lund og Aud Kjæret tar i kapittel 8 til orde for at lek bør ha en sentral plass i undervisninga blant de yngste elevene. Forfatterne viser hvordan lekverden som arbeidsmåte kan brukes i skolen. Denne arbeidsmåten bygger på en forståelse av at ei bok kan danne utgangspunkt for lek, der problemløsning er sentral for leikens utvikling. I kapittelet utforsker forfatterne lærerstudentenes erfaringer med å planlegge og gjennomføre en lekverden for elever i grunnskolen, med utgangspunkt i et litterært verk. Gjennom en analyse av studentenes refleksjoner identifiserer forfatterne tre kjennetegn på hva som skal til for at lærere skal lykkes med lekverdenen: Boka og formidlinga må skape engasjement, oppdraga må skape et leikfellesskap, og læreren må ha en rolle i leiken.

I kapittel 9 utvikler Ingvild Aasheim Mykland og Tone Cronblad Krosshus forslag til en resepsjonsfokusert utforskning av materialer i kunst og håndverk. Med utgangspunkt i posthumane og nymaterialistiske perspektiver på estetiske læreprosesser utvikler de didaktiske tilnærminger til hvordan en lærer kan skape relasjoner til det som allerede finnes, snarere enn å produsere nye objekter. Forfatterne bruker undervisningsforløpet *Steinen* for å utvikle to didaktiske aspekter: å sanse et materiale – som innebærer å legge til rette for kroppslig, emosjonell og minnebasert kontakt med materialet uten krav om bearbeiding, og å sanse sammen – som innebærer å lytte, dele og bygge videre på andres innspill som grunnlag for felles utforskning.

Kunst kan danne utspring for erkjennelse. Dette er utgangspunktet for kapittel 10, hvor Elisabeth Hovde Johannesen utforsker hvilke didaktiske konsekvenser dette kan ha for undervisning. I kapittelet tar forfatteren utgangspunkt i spillefilmen *Moonrise Kingdom* og undervisningsforløpet

Kunst som kunnskapsåpner. Forfatteren undersøker de didaktiske prinsippene ved forløpet i lys av kunstfilosofi og dialogteori. Hun utvikler to didaktiske momenter for kunstbasert undervisning: valg av spillefilm og prinsipper for utforming av arbeidsformer som kan støtte opp under erkjennelser som spillefilm-møter kan gi.

Vi håper antologien kan være til inspirasjon og brukes som utgangspunkt for diskusjon om undervisning på alle nivåer innafor utdanningssektoren. Vårt ønske er å gi lesere nye måter å bestige fjell på, der nye klatreteknikker og klatreruter kan utforskes. Og der utsikten ikke kan tolkes som utsikt før man også har sett den opp ned. Når leserne har klatra ned igjen, kan de ta imot neste utfordring:

Et tusen frø og drikk eit stort glas vatn.
Gå så ut og legg deg i sola.

(Johannessen, 2001)

Referanser

- Aure, V. (2013). Didaktikk – i spennet mellom klassisk formidling og performativ praksis. *InFormation. Nordic journal of art and research*, 2(1), 1–24. <https://doi.org/10.7577/information.v2i1.611>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259–280). Universitetsforlaget.
- Balas, K. R., Blikstad-Balas, M. & Solbu, K. (2019). *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Forlaget UP – Unge Pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm AS.
- Birkeland, I. M. & Uhlin-Engstu, G. (2021). *Tverrfaglighet, dybdelæring, metodemangfold – estetiske læringsprosesser – Kan SKUP bidra til innføring av LK 20?* Universitetet i Sørøst-Norge, Kulturtanken. <https://www.kulturtanken.no/ressurs/skup-rapport-tverrfaglighet-dybdelæring-metodemangfold-estetiske-læringsprosesser/>
- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert? (Rapport til Kunnskapsdepartementet). <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea-18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-læringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (Red.). (2009). *Æstetiske læreprosesser: I teori og praksis*. Billesø & Baltzer.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk – tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I P. Hamre & B. Fondevik (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13–43). Samlaget.
- Illeris, H. (2006). Æstetiske læreprosesser i et senmoderne perspektiv. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttrykk, intryck, avtryck. Lärande, estetiske uttrycksformer och forskning*, (s. 81–93). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25bf3/1529480529084/Uttryck-intryck-avtryck_VR_2006.pdf
- Illeris, H. (2009). Æstetiske læreprosesser som performative handlinger: Overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *Cursiv*, 4, 115–130. https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE_16.1_2012.pdf
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century: Epistemology, didactics, performance. *Journal of the International Society for Teacher Education. A Challenged teacher Education – Facts, Feelings, Formation*, 16(1), 10–19. https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE_16.1_2012.pdf

- Illeris, H. (2023). At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprosesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 40–55. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3781>
- Johannessen, E. H., Krosshus, T. C., Illeris, H. & Frers, L. (2023). Leder: Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5642>
- Johannessen, K. (2001). *Andre øvingar*. Zeth Forlag.
- Johannessen, K. (1994). *Øvingar*. Zeth Forlag.
- Johansen, M. B. (Red.). (2018). *Æstetik og pædagogik*. Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kusk, H. (2022). En vårfluelarve skaber med det, der er omkring den: En økocentrisk tilgang til æstetiske prosesser i børnehaver og vuggestuer. *DRAMA: Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 59(2), 6–15. <https://doi.org/10.18261/drama.59.2.3>
- Midtsundstad, J. H. & Willeberg, I. (2010). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Roaldset, H. & Scheie, J. T. (Red.). (2023). *Introduksjon til fagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Smith, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Universitets- og høyskoleloven. (2025). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2025-07-04-1442). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2025-07-04-1442>
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u. å.). Forskningsgruppe for estetiske læreprosesser.
- von Schantz, U., Thorgersen, K. & Lidén, A. (Red.). (2018). *De estetiske ämnenas didaktik. Utmaningar, processer och protester*. Stockholm University Press. <https://doi.org/10.16993/bap>
- Østern, T. P., Illeris, H., Knudsen, K. N., Jusslin, S. & Holdhus, K. (Red.). (2024). *Kunstfagdidaktikk som kunstnerisk, forskende og oppmerksom undervisningspraksis*. Universitetsforlaget.

Kruse, K. L. (2026). Å oppleve dikt i skogen: Stedbaserte og estetiske iscenesettelser av dikt med elever. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 23–46). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850502>

Kapittel 2

Å oppleve dikt i skogen

Stedbaserte og estetiske iscenesettelser av dikt med elever

Kirsten Linnea Kruse

Sammendrag: Dette kapittelet presenterer empirisk utforskning av en estetisk diktvandring, gjennomført med elever på mellomtrinnet innenfor rammen av norskfaget. Studien bygger på læreplanens mål om utforskende og skapende litteraturarbeid, med vekt på tekster som setter bærekraft og naturverdier på agendaen. Et viktig mål har vært å undersøke hvordan opplevelser med dikt i skogen kan stimulere til estetisk erfaring og refleksjon hos elevene. Studiens teoretiske og didaktiske fundament befinner seg i skjæringspunktet mellom økokritisk og stedbasert litteraturdydaktikk og estetiske læreprosesser. Studien viser hvordan elevene, inspirert av dikt og sanseopplevelser, skriver ekspressive og lekne tekster som reflekterer et særlig nærvær i naturen. Funnene indikerer at det å oppleve og bearbeide tekster om natur i uterommet kan bidra til å skape både steds- og tekstoppmerksomhet, som igjen kan speile elevenes egne følelser og erfaringer, og kanskje bidra til økt bevissthet om å ta vare på naturen.

Nøkkelord: Estetisk diktvandring, sansebasert opplevelse, stedbasert litteraturdydaktikk og skriving, økokritikk, naturnærhet

Abstract: This book chapter presents empirical exploration of an aesthetic poetry walk carried out with upper primary school students within the Norwegian language subject. The study is grounded in the curriculum's emphasis on exploratory and creative literature work, with a focus on texts that highlight sustainability and the value of nature. A key aim has been to explore how poetry events in a forest setting can stimulate aesthetic experience and reflection among students. The theoretical and pedagogical framework draws on ecocritical and place-based approaches to literature education, combined with perspectives on aesthetic learning processes. The study illustrates how students engage with poetry through sensory experiences in nature, writing expressive and playful texts that reflect a heightened attentiveness to nature. The findings suggest that working with nature-themed texts in outdoor environments can foster both place-awareness and text-awareness. This, in turn, may mirror students' own feelings and experiences, and may contribute to a growing sensitivity of the importance of caring for nature.

Keywords: Aesthetic poetry walk, sensory experience, place-based teaching of literature and writing, ecocriticism, nature connectedness

eg [...]
løftar
eit grønt slør
av bjørkeblad
her startar stien
[...]
går inn
i ei stillare
mjukare
verd

Ruth Lillegraven (2018, s. 5)

Innledning

Disse verselinjene innleder utforsking av en estetisk diktvandring i naturen, gjennomført med elever på sjette trinn. På vandringen ble elevene utfordret til å bruke hele sanseregisteret i møte med lyrikk og kunstinstallasjon i skogen, samt matlaging i bålgrøp på stranden, gjennom en rekke estetiske hendelser og oppgaver. En viktig målsetning var at elevene skulle oppleve, sanse og reflektere over sin egen ferd i naturen i skolens nærmiljø, med et nytt og oppmerksomt blikk. Prosjektet som tverrfaglig helhet er analysert og skrevet fram i en artikkel med tittelen *Elevers møte med mat, kunst og poesi gjennom estetiske sanseopplevelser i naturen* (Ouff mfl., 2024). I dette kapittelet vil jeg rette søkelyset mot den delen som knytter seg særlig til norskfaget, og mer spesifikt til møte med dikt i skogen.

I prosjektet, som er inspirert av aksjonsforskning (Postholm, 2022; Ulvik, 2022), ble det lagt til rette for en vandring der elevene ble kjent med utvalgte dikt fra diktsamlingen for barn, *Skogen den grøne*, skrevet av Ruth Lillegraven (2018). Et viktig bakteppe for prosjektet er læreplanen for norskfaget, som under *Fagets relevans og sentrale verdier* gir føringer for arbeid med estetiske læreprosesser, med et mål om at elevene skal få «litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2024, s. 2). Denne studiens teoretiske ståsted og tilretteleggingen av diktmøtene

underveis på vandringen er inspirert av prinsipper fra *stedbasert litteraturdidaktikk* (Eggelsen & Barfod, 2020; Pjedsted, 2016), som handler om å ta litteraturen ut av klasserommet til de stedene hvor den utspiller seg, og her skape sanselige møter mellom elevene, teksten og omgivelsene. Denne tenkningen støttes av et *økokritisk perspektiv* på lesning av barnelitteratur, som legger vekt på å utvikle lesernes stedsoppmerksomhet og naturfølelse (Goga, 2019; Goga mfl., 2023). Å lese dikt om skogen ute i elevenes nærmiljø er i dette prosjektet også et bidrag til å arbeide med det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* i norskfaget, der «elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2024, s. 4).

Problemstillingen som utforskes i kapittelet, er denne: *Hvordan kan stedbasert og økokritisk iscenesettelse av dikt i skogen stimulere til estetisk erfaring, skriving og refleksjon hos mellomtrinns elever?*

Innledningsvis vil jeg skissere et sammensatt teoretisk landskap, før jeg presenterer studiens metodiske innganger og empiri. Jeg vil gi innblikk i den estetiske diktvandringen som helhet, for deretter å gjøre utvalgte analytiske nedslag på to enkelthendelser. Til slutt vil jeg drøfte funn fra analysen i lys av muligheter for estetisk iscenesettelse av dikt i naturen.

Møte mellom økokritisk og stedbasert litteraturdidaktikk og estetiske læreprosesser

I det følgende vil jeg skrive fram en teoretisk bakgrunn og plassere studien innenfor et felt av empiriske studier som knytter an til økokritisk, estetisk og stedbasert lesing og skriving. En økokritisk tilnærming har sitt opphav i litteraturteorien, blant annet hos Greg Garrard (2010), og handler om å lese litteratur med vekt på framstillingsmåter av natur, og på hvordan relasjonen mellom mennesker og natur er skrevet fram i det litterære verket (Goga mfl., 2023; Garrard, 2010). Et slikt perspektiv på lesing kan gi innsikt i et kunnskapsfelt rundt natur, menneske og bærekraftige levesett, og sammen med viten om teksters litterære form og språk kan dette være med på å forme våre forståelser av verden og naturen rundt oss (Røskeland, 2018, s. 44).

Økokritikken er et relevant perspektiv å anvende i skolens litteraturarbeid, med særlig vekt på læreplanens formuleringer om både utforskende og skapende litteraturarbeid og den tverrfaglige tematikken om natur og bærekraft. Flere studier skriver fram økokritiske lesepraksiser av en rekke barnelitterære verk, heriblant også dikt for barn (bl.a. Goga, 2019; Røskeland, 2018, 2023). I økokritiske leseforløp med elever er det ifølge Nina Goga relevant å samtale med elevene om «de barnelitterære karakterenes sanselige naturerfaringer» (Goga, 2019, s. 8). I min studie har dette perspektivet bidratt til valg av diktsamlingen *Skogen den grønne*, som nettopp tematiserer barns frie lek og opplevelser i skogen. Gjennom oppmerksom økokritisk lesning er det et mål at elevene skal kunne utvikle større bevissthet om natur, om hvordan vi oppfører oss i naturen og at lesningen i neste omgang kan bidra til å utvikle elevenes holdninger og verdier (Røskeland, 2018, s. 44). Ifølge Goga vil samtaler om litteratur og natur kunne gjøre oss bevisste på at «... natur, naturerfaring og -forståelse er formet i eller formes av språk» (Goga, 2019, s. 8), og kan dermed gi elevene inspirasjon og evne til selv å sette ord på naturmøter, både i litteraturen og i egne liv (2019, s. 16).

Et økokritisk perspektiv handler både om å utvikle *stedfølelse* gjennom litteraturen og om å forstå litteraturen i forhold til omverdenen rundt oss (Røskeland, 2019; Goga, 2019). Veien er derfor kort til det beslektede perspektivet *Place-based ecocritical pedagogy* (Garrard, 2010). Innenfor denne litteraturredidaktiske retningen er det et poeng at elevene får reelle erfaringer i en faktisk og lokalt forankret natur som knytter an til steder i teksten, og at dette rommer en mulighet for å skape gjenkjennelse, tilknytning og refleksjon over sentrale verdier knyttet til naturen (Hennig & Furuseth, 2023, s. 155 og 160; Garrard, 2010). Økokritikk som teoretisk konsept, med vekt på tradisjonell litterær nærlesing og litterære samtaler i klasserommet, er utforsket i rikt monn (Garrard, 2010, s. 237). Garrard har hevdet at det er et stort behov for videreutvikling av empirisk forskning med vekt på litteraturlesing ute i naturen, blant annet gjennom å undersøke elevers responser og oppfatninger (Garrard, 2010, s. 242). Det finnes få norske studier på dette. Et eksempel er en studie av Campagnaro og Goga (2022), der de undersøker lærerstudenters møte med og formidling av bildebøker ute i naturen. Studien viser hvordan en slik læringspraksis i naturen kan bygge *environmental awareness* og skape økokritisk og emosjonelt engasjement i arbeid med skjønnlitteratur.

I en nyere nordisk kontekst har blant annet Dorte Vang Eggensen og Karen Barfod (2020) og Eggensen (2023) utforsket metoden *stedbasert litteraturdidaktikk* med danske ungdomsskoleelever. Metoden innebærer å skape sansebaserte møter med litteratur i fysiske omgivelser inspirert av det litterære universet. I stedbaserte leseforløp kan litteratur være knyttet til sted på flere måter. Det kan dreie seg om miljøer eller *steder i fiksjonen* der en litterær tekst utspiller seg, og dermed steder som de fiktive karakterene har en relasjon til. I tillegg kommer det som kan kalles *lesningens sted*, det vil si det fysiske stedet der selve den litteraturdidaktiske hendelsen med elever finner sted, og som i større eller mindre grad likner steder i den valgte teksten (Eggensen & Barfod, 2020, s. 99 viser til Mai og Ringaard). I stedbasert litteraturdidaktikk er intensjonen å skape et dobbeltrettet bånd mellom såkalt *tekstoppmærksomhet* og *stedsoppmærksomhet*, for å belyse hvilken rolle stedet spiller for opplevelsen av litteraturen, og omvendt hva litteraturen kan si oss om stedet (Eggensen & Barfod, 2020; Eggensen, 2023). Formålet med å iscenesette og skape opplevelser med en litterær tekst på et konkret sted er altså at tekst- og stedsopplevelse kan skjerpe hverandre (Eggensen & Barfod, 2020).

Pernille Pjedsted (2016) har også studert stedbaserte leseforløp, som blant annet handler om *å stoppe opp, å være til stede og å bli involvert* (s. 11–15). Hun peker på hvordan sanse- og opplevelsesbaserte litteraturmøter kan bidra til økt forståelse for de fiktive karakterenes verden og for oss selv. Hun viser blant annet til Gadammers betraktninger om den estetiske erfaringen som «en erfaring i *ekte* forstand», der han videre hevder at den «konfronterer oss med oss selv» (Lægread mfl., 2001, s. 142). Dette er også i tråd med økokritikken, som peker på en mulig sammenheng mellom «naturerfaringer som vi kan erfare gjennom litteratur» og «hvordan vi forstår og erfarer natur og steder i våre egne liv» (Goga, 2019, s. 12).

Både den økokritiske og den stedbaserte litteraturdidaktikken kan sies å være nært beslektet med en såkalt *estetisk lese måte* som aktiverer forestillingsevnen vår. Louise Rosenblatt (1995, s. xvii) definerer *den litterære forestillingsevnen* som en særlig sansebasert tilstedeværelse i teksten som innebærer å la seg personlig involvere. Å legge til rette for litteratur- og naturmøter med elever kan skape grunnlag for et særlig følelsesmessig nærvær i leseprosessen. Dette kan også omtales som en estetisk lese- og læreprosess. I tråd med definisjonen gitt i innledningskapittelet til denne boken (kap. 1) handler en estetisk læreprosess om å legge til rette for at elevene kan gjøre seg en rekke verdifulle

estetiske erfaringer. Hansjörg Hohr (2013; 2018) skriver fram verdien av *estetisk erfaring* i læringsarbeid. Denne erfaringen, som er nært forbundet med *estetisk opplevelse*, handler om å utforske emosjoner og sanseinntrykk i møte med verden og med estetiske formuttrykk (Hohr, 2013). Ifølge Hohr er en viktig dimensjon ved den estetiske opplevelsen selvforglemmelse og nærvær (Hohr, 2013, s. 223). Samtidig mener han at den estetiske erfaringen er «knyttet til et sted og dets egenskaper» (Hohr, 2018, s. 118), og den har derfor stor relevans for de stedbaserete hendelsene i dette prosjektet. Estetisk utforskning og aktivitet innebærer både reseptive og produktive prosesser, og kommer til uttrykk gjennom skapende arbeid og ytringer som videre kan føre til ny erfaring og innsikt i verden (Hohr, 2013, s. 220–221). I prosjektet som undersøkes i dette kapittelet, består slike ytringer av elevenes refleksjoner, tegninger og små skriftlige tekster.

Å skrive i uterommet tematiseres også i en engelsk studie med tittelen *A Writer's Nature Walk* (Fox, 2023) og i en dansk studie om *Stedbaseret skrivning* (Hermansen & Bock, 2022). I den førstnevnte studien blir elevene utfordret til å skrive logg fra en vandring i naturen og bygge den ut til enten dikt eller faktafortelling. En elev beskriver hvordan opplevelsen i skogen hadde en nesten magisk kraft og satte gang i fantasien (Fox, 2023). Den andre studien viser, fra et elevperspektiv, at gjennom den stedbaserete skrivingen «styrkes oppmerksomheten på stedet, man lærer stedet at kende, og detaljer fastholdes og lever videre i skriften» (Hermansen & Bock, 2022, s. 71).

Et annet relevant prosjekt med vekt på estetisk erfaring og skapende arbeid knyttet til natur er gjennomført av Thorsnes og Fredriksen (2023). De undersøker lærerstudenters sanselige møter med trær og trestrukturer, som bearbeides gjennom en enkel tegneoppgave og skriftlige refleksjonsnotater. Oppgaven viser seg å skape poetisk refleksjon og emosjonelt engasjement som knytter opplevelsen av treets årringer til deltakernes egne livsløp. Det finnes også lignende estetiske, erfaringsbaserte og stedbaserete studier i naturen med litt yngre elever (Häggström & Schmidt, 2020; Häggström, 2019). I en rekke empiriske utprøvinger gjennomført på 2. og 6. trinn utforskes her en storyline-tilnærming med overskriften «becoming trees». I disse forløpene utgjør sanseerfaringer i skogen en inspirasjon for skriving, tegning og fotofortellinger. Prosjektene handler om å velge seg et favoritt-tre og fortelle treets historie ved å skape en personlig relasjon til trærne (Häggström, 2019, s. 141). Grunntanken i prosjektet er at elevene gjennom sanselig, leken og skapende involvering kan utvikle større forståelse og respekt for naturen.

I det foregående har jeg skrevet fram teori og vist til utvalgte beslektede studier. Så vidt jeg er kjent med, finnes det ingen nordiske studier som går i dybden med empirisk utprøving av lyrikkopplevelser og skriving ute i naturen, og som kombinerer økokritiske, stedbaserte og estetiske innganger, slik jeg gjør i denne studien. Jeg vil likevel nevne en relevant nordisk antologi som omhandler diktlesing i et økokritisk bærekraftperspektiv (Svelstad mfl., 2025). I boken med tilhørende nettressurs omtales fire teorifunderte og tenkte undervisningsforløp for lærerstudenter med vekt på undersøkende, skapende og stedbaserte undervisningsforløp. I denne antologien finnes noen likheter med min studie, men det foreligger foreløpig ingen empiriske vitenskapelige utprøvinger fra prosjektet.

Jeg har i denne teoridelen plassert studien min innenfor en økokritisk og didaktisk gren av estetiske læreprosesser (jf. Kapittel 1). Gjennom framstillingen av de teoretiske domenene ovenfor blir det tydelig hvordan de komplementerer og overlapper hverandre. De økokritiske og stedbaserte litteraturredidaktikkene handler hver på sin måte om å skape refleksjon over natur- og stedserfaring i møte med litterære tekster og med relevans for elevenes eget liv. Fellesskapet mellom teoridomenene stedbaseret og estetisk læring består i å utforske kunst i møte med sansebaserte opplevelser i en virkelig verden, med vekt på nærvær og tilstedeværelse samt skapende prosesser.

Metode, kontekst og empiri for utforskning av estetiske dikthendelser

I denne studien benyttes et kvalitativt forskningsdesign som bygger på utforskning av en estetisk vandring med dikthendelser gjennomført med elever. Prosjektet er inspirert av utvalgte momenter fra aksjonsforskning (Øgreid, 2022; Postholm, 2022; Ulvik, 2022). Hensikten har vært å utvikle ny kunnskap om estetiske og stedbaserte læreprosesser basert på empirisk utprøving, på en slik måte at deltakerne i fellesskap undersøker «nye måter å gjøre noe på, nye måter å tenke på og nye måter å forholde seg til hverandre og til verden på» (Ulvik, 2022 viser til Kemmis, s. 39). Dette er særlig relevant i min studie,

som handler om å bruke naturen som ramme for å prøve ut nye og estetiske innganger til utforskende diktarbeid.

Samarbeidsprosesser mellom ulike aktører er et kjernepunkt i aksjonsforskning (Postholm, 2022). I dette prosjektet består disse primært i at jeg og to andre forskere fra ulike fag har samarbeidet om å planlegge, gjennomføre, observere og reflektere rundt ulike ledd i prosessen (Øgreid, 2022, s. 215). Dette innebærer at jeg, som skribent av dette kapittelet, har inntatt en dobbeltrolle som både lærer og forsker, og dermed vært i nær interaksjon med de prosessene jeg har ønsket å studere, noe som har både fordeler og begrensninger (Øgreid, 2022, s. 214). For å styrke gyldigheten av fortolkninger og valg i prosessen er det tatt flere grep. Først og fremst legger jeg som forsker vekt på å være transparent når det gjelder å redegjøre for alle steg i prosessen (Øgreid, 2022, s. 232). Videre har vi (de tre nevnte forskerne) brukt hverandre som «kritiske venner» under observasjoner av hverandre i de ulike hendelsene, i loggskrivning, transkripsjonsarbeid og felles refleksjon, noe som har bidratt til å opprette en viss distanse til det observerte (Ulvik, 2022, s. 39, 50 og 51). I prosjektet deltok to sjetteklasser samt deres tre lærere, der de sistnevnte også har bidratt med et blikk utenfra. Lærerne er en relevant kilde til å si noe om hvordan de opplever elevenes forståelser, handlinger og erfaringer (Øgreid, 2022, s. 231), noe som er et kjernepunkt i denne artikkelen. Målet med den didaktiske utprøvingen er, som i andre aksjonsforskningsprosjekter, å «utvikle et forståelsesapparat som kan anvendes i liknende situasjoner i framtiden» (Øgreid, 2022, s. 211).

I prosjektet legges det vekt på komplementerende datatyper der videoobservasjon anvendes både til å skildre rammer og kontekst og til å fange inn sansebaserte og ikke-verbale elevreaksjoner. Logger, samtaler og utdrag fra elevhefter synliggjør ulike former for språkliggjorte valg og refleksjoner samt lærer- og elevstemmer. Alt dette er viktig i et prosjekt om estetiske læreprosesser. Den samlede empirien består av: elevhefter med elevrefleksjoner og tekster fra totalt 29 elever [EH 1–29], fem korte, utvalgte transkriberte videoobservasjoner [VT 1–5, til sammen 15 minutter], forskerlogger fra tre forskere [FL 1–3] og to evalueringssamtaler med elevenes lærere [LS 1–2]. Prosjektet er meldt og gjennomført i henhold til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) sine etiske retningslinjer. Foreldrene til elevene har samtykket til elevenes deltakelse og til datainnsamlingen.

Komposisjon av et helhetlig estetisk diktforløp – et metodisk grep og en førstenivåanalyse

Tilretteleggingen og til dels analysen av den estetiske vandringen er inspirert av begrepene om dramaturgisk komposisjon og iscenesettelse av undervisning hos Bakke mfl. (2023). Dette er både en didaktisk metode og et verktøy for forskerens analytiske blikk (Bakke mfl., 2023, s. 144). I metoden utvikles det en særlig bevissthet om helhetlig planlegging av lese- og skriveforløp gjennom ulike faser og hendelser, med bruk av virkemidler som kontraster og gjentakelser. I et dramaturgisk tilrettelagt leseforløp spiller begrepene *tekst*, *rom*, *tid* og *kropp* en viktig rolle (Bakke mfl., 2023, s. 144–145). Dette innebærer at valg av tekst, iscenesettelse av undervisningsrommet og tidsrammer er vesentlige faktorer. I tillegg framheves «Kroppens muligheter til å erfare og skape mening» i en flersanselig iscenesettelse av teksten (Bakke mfl., 2023, s. 144). En slik tilnærming henger nært sammen med dette prosjektets forankring i stedbaserste, litterære og estetiske perspektiver på læring.

I dette kapittelet om estetisk diktvandring er analysens fokuspunkt til dels selve den didaktiske tilretteleggingen, men med hovedvekt på «hvordan elevene medvirker og medskaper i undervisningsøyeblikkene» (Bakke mfl., 2023, s. 148). Å lytte til og undersøke sammen med elevene framheves også som et viktig moment innen aksjonsforskning (Ulvik, 2022, s. 51). En skildring av det helhetlige undervisningsforløpet kan kalles *en deskriptiv førstenivåanalyse*, og er i min studie helt sentral som kontekst og bakgrunn for å kunne forstå og analysere utvalgte delhendelser i dybden (*annennivåanalyse*) (Bakke mfl., 2023, s. 148).

Tilretteleggingen av de estetiske dikthendelsene følger «... et overordnet prinsipp om at primærteksten skal forme alle leseaktivitetene» (Bakke mfl., 2023, s. 147). Diktsamlingen *Skogen den grønne* av Ruth Lillegraven (2018) er valgt som tekstlig utgangspunkt for vandringen. Diktene tematiserer barns nysgjerrighet og fantasifulle oppdagelsesferd i møte med skogen. Til undervisningsforløpet har jeg valgt ut fire dikt, men jeg vil i dette kapittelet gå særlig i dybden med ett dikt. I arbeid med stedbaserst litteraturlesing (Eggersen & Barfod, 2020) er det avgjørende at man foretar «en didaktisering av stedet», der litteraturlesingen skal finne sted (s. 100). På samme måte er det i økokritisk lesning viktig at det gjennom tekster «... legges til rette for at leseren kan gjøre seg tanker om hva nærhet til steder og natur innebærer» (Goga, 2019, s. 16). De ovennevnte premissene har vi forsøkt å følge i arbeidet med å velge tekst og sted for den estetiske vandringen. Inspirert av skogen i det litterære

universet i diktsamlingen valgte vi et liknende landskap med en smal sti og variert skog i nærområdet til skolen.

Oversikt og innblikk i selve den estetiske vandringen

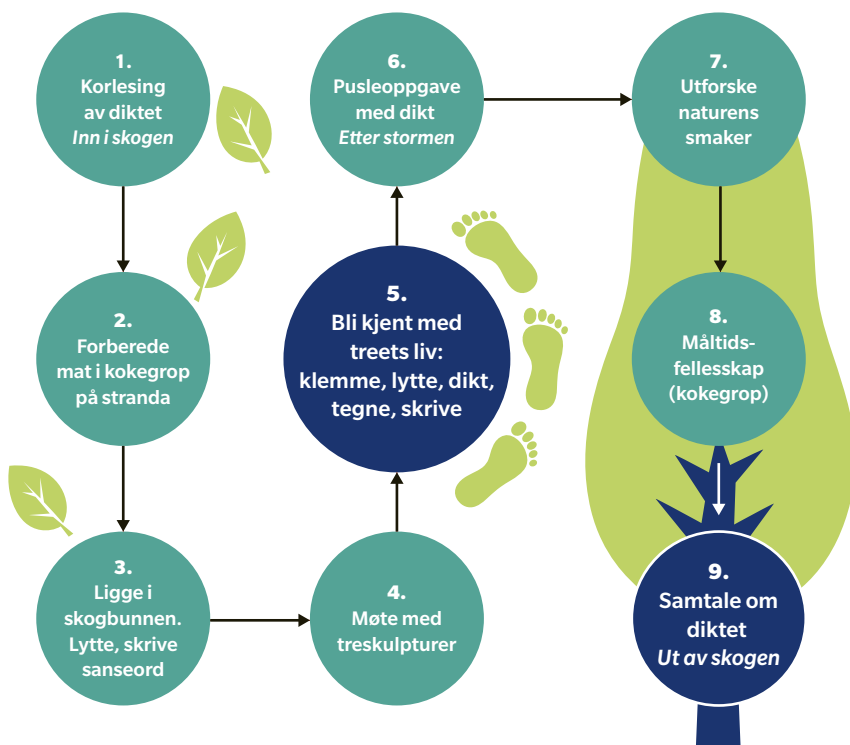
Komposisjonen av vandringen er laget med tanke på at elevene skal ta del i flere varierte hendelser med en bevisst progresjon, der ulike uttrykksformer, sanseinntrykk og oppdrag er i fokus. Vandringen begynner og avsluttes med henholdsvis åpnings- og avslutningsdiktet i diktsamlingen («Inn i skogen» og «Ut av skogen»), og skaper dermed en form for kontrast og sirkelkomposisjon. Vi starter på stien i et område med tett skog der bare noen få solstråler trenger gjennom det lysegrønne løvet. Dette stedet skal fungere som et *anslag*, eller som en slags «port», inn mot vandringens første hendelse. Stedet ble valgt med inspirasjon fra åpningsdiktet: «eg [...] løftar/ eit grønt slør/ av bjørkeblad/ her startar stien» (Lillegraven, 2018). Oppdraget til elevene er å lese i kor, der hver gruppe leser sine verselinjer, slik at diktet om skog får klinge i skogsrommet. Hensikten med denne korlesingen er å skape en felles stemme i et naturrom som, i likhet med stemningen i diktet, er preget av en viss intimitet, mystikk og forventning. Dette målet bekreftes og nyanseres i en av mine medforskeres observasjoner: «Elevene er oppmerksomme, åpne og sjenerte ved gjennomlesning av sin tekstdel, men tilsynelatende villige til å slippe seg løs og plukket opp «instruksene» for lesing av teksten, som volum og gester». Forskeren peker videre på at dette ga en «følelse av umiddelbart fellesskap og et «vi» ved felles lesing av den første teksten» [FL3]. En av elevenes lærere nevner i evalueringssamtalen at hun var imponert over hvor mange elever som turte å lese høyt i skogen, men som ofte vegret seg i klasserommet [LS2]. En annen lærer reflekterer rundt hvordan denne hendelsen kan fungere som en inngang til å skape et opplevelsesrom og en slags magi: «Alt fra den inngangen, det var nesten sånn... det var veldig fint med den «porten» som var der, det var nesten som de gikk inn i et annet rike» [LS1]. Vandringen og sirkelen sluttes på nesten samme sted som åpningen, med samtale og skriving rundt dagens opplevelser og med diktet «Ut av skogen» (hendelse 9).

Vandringen består til sammen av ni hendelser (se figur 1) og varer en hel skoledag for elevene (fem timer). Hele opplegget er gjennomført to ganger, med

mindre variasjoner, med to sjetteklasser fra samme skole. Fem av hendelsene innebærer et møte med dikt på ulike måter og i ulik grad, som et gjentakende moment i komposisjonen. I hendelse 3 skal elevene lytte til dikt og skrive sanseord, noe som utgjør et viktig grunnlag for hendelse 5, som jeg har valgt å gå analytisk i dybden med. I tillegg vil jeg gi et kortere analytisk innblikk i hendelse 9. Hendelse 5 er valgt fordi den peker seg ut ved at en kroppslig erfaring og en skriveoppgave er tett sammenvevd. Hendelse 9 fungerer komplementerende, da den inneholder en tydeligere refleksjons- og samtaledimensjon med elevene. De to hendelsene som helhet er analysert med utgangspunkt i begreper og forståelser som er redegjort for i teoridelen. I tillegg er det laget et eget rammeverk for analyse av elevtekster, som blir presentert i det følgende.

Figur 2.1

Oversikt over vandringen som helhet.



Hendelse 1,3,5,6 og 9 innebærer arbeid med dikt på ulike måter. I denne studien analyseres særlig hendelse 5 og 9.

Presentasjon, analyse og drøfting av hendelse 5 – sansebasert skriving

I hendelse 5 var det et mål at elevene skulle bli kjent med trærnes liv gjennom å bruke sansene sine. Hendelsen er tverrfaglig, men jeg vil legge hovedvekt på den delen som knytter seg tydeligst til norskfaget, i form av arbeid med dikt, besjeling og skriving. I denne hendelsen har diktet «Samtale» (se figur 2) vært en del av inspirasjonen for en innledende fortelling om trær og for tilretteleggingen av et skriveoppdrag. Jeg vil innledningsvis gi en kort presentasjon av diktet, med særlig blick for en økokritisk forståelse av relasjonen mellom menneske og natur (Røskeland, 2023, s. 108). I diktet skrives sanselige naturerfaringer fram gjennom visuelle skildringer av naturens fargeprakt og en nærværende følelse av frisk luft og vingesus. Ulike trearter (bjørk, furu og rogn) har tatt på seg finstasen: «bjørka/ har grøn kjole» og «rogna har raude/ øyredobbar». Naturen i diktet stråler for oss i all sin prakt. Trærne har, gjennom virkemiddelet besjeling (Janss & Refsum, 2010, s. 112), fått ulike personligheter og stemmer, og de snakker sammen. Rognen og bjørken prøver å overgå hverandre i skjønnhet – og kanskje selvopptatthet? Furu, på sin side, er litt oppgitt og gjør seg heller vakker for de andre ved å vifte litt ekstra med greinene sine i den friske luften. Dette kan leses som et bilde på den som ikke er så opptatt av ytre skjønnhet, men av å være seg selv og finne ro og skjønnhet i naturen. Dette diktet har ikke noe eksplisitt lyrisk «jeg» eller et barn som hovedperson, men har allikevel noe lekent over seg, i kraft av den ertende tonen mellom trekarakterene.

Samtale

bjørka
har grøn kjole
snart er han gul

rogna har raude
øyredobbar

sjå på meg
seier bjørka
sjå på meg
seier rogn

å, for nokre jåler
no treng eg luft
seier furua og
brusar med
greinene

Skrevet av © Ruth Lillegraven (2018, s. 29).

I tråd med den stedbaserste litteraturredaktikken er stedet der dikthendelsen utspiller seg – «lesningens sted» – nøye utvalgt. Alt foregikk på et sted i skogen, i et lite område der det sto ulike treslag med litt mellomrom. Vi fant at dette var en egnet plass for at elevene kunne velge hvert sitt tre, som de skulle stå sammen med under hele seansen, som til sammen varte 35 minutter. Innledningsvis gir forskerteamets kunst- og håndverklærer og trekunstner en livaktig fortelling om kjennetegn ved ulike treslag og om trærnes liv med hverandre [VT1]. Han kommer også inn på hvordan vi som mennesker kan gi og få energi fra naturen: «Alle trær lever, og alle trær sørger for at vi får frisk luft, de gir lys, de gir luft og de skaper rom» [FL2]. Ifølge videoopptak lytter elevene intenst [VT1]. Et av oppdragene var at elevene skulle klemme treet sitt, og de får vite «at de skal klemme det så godt at de kjenner det helt ned i beina» [VT1]. Samtidig vandrer jeg, som forskerteamets norsklærer, rundt mellom elevene og trestammene og leser høyt fra diktet «Samtale». En av forskerne la særlig merke til at «En av de mest urolige elevene var den første til å finne seg et tre og «bonde» med det» [FL3]. Det er helt stille i skogen, ingen sier noe, og det eneste vi hører, er skogens lyder og høytleserstemmen [VT2]. Vi observerte stor grad av innlevelse, og alle elevene holdt rundt treet sitt så lenge høytlesingen av diktet varte (to gjentatte lesninger) [FL3 og VT2]. Elevene får heretter et tegneoppdrag der de blir bedt om å tegne det utvalgte treet sitt med en enkel strek ved å følge hvordan konturene endrer seg fra bunn til topp [VT3].

Med inspirasjon fra fortelling, klemming, tegning og lytting til dikt skal elevene gi liv til treet sitt gjennom en skriveoppgave. Oppdraget har denne ordlyden: *Hvordan ser treet ditt ut? Hva tenker, føler, kjenner, hører eller sier treet ditt? Bruk fantasien!* Norsklæreren gjentar noen av besjelingene fra diktet: «husker dere at treet hadde kjole, det kunne bruse med greinene, så det var nesten som om treet ble levende, og kanskje det til og med kunne danse med

den kjolen på» [VT 4]. I heftet står det blanke feltet for skriveoppgaven side om side med diktet, slik at elevene kan lese det korte diktet igjen på egenhånd. Elevene får også oppgitt noen mulige startsetninger med adjektiver inspirert fra diktet.

I skriveoppgaven utfordres elevene til å uttrykke sine sansebaserte opplevelser gjennom skriving. Elevenes små tekster (nummerert fra 1–29) har ulikt omfang og format, fra tre ord til fem setninger. Gjennom mange gjennomlesninger av de korte elevtekstene, og i dialog med det valgte teorigrunnlaget, har det utkrystallisert seg noen kategorier eller temaer som jeg vil forfølge systematisk i analysen av elevtekstene (se oversikt tabell 2.1). De fleste av elevenes tekster inneholder trekk fra flere av kategoriene og er derfor kodet flere ganger.

Tabell 2.1

Oversikt over analysekategorier og eksempler fra elevtekster.

BRUK AV BESJELING I ELEVTEKSTER		
Kategori	Eksempel	Treff i materialet Elevhefte (EH 1–29).
Menneske-natur-relasjon	«Den tynne lønna ser her? Og ser et lite menneske klemmer den. Føler de myke hendene rundt seg. Den føles sterk, så den gir litt energi til det lille menneske» [EH1]	1,6,12,13,15,22,24
Dialog og stemme	«Lønna og furua. Du står i vegen for der skal jeg vokse! Og jeg beklager! Det går bra jeg bare går rundt» [EH9]	2,5,9,15,21,25,27,28
Besjeling gjennom klær	«Treet mitt har kjole og blomsterkrans. Og liker dans. Og er snill. mitt tre vil spire» [EH27]	2,3,25,26,27,28
Emosjonelle uttrykk	«Dette treet har mange fine greiner. Det sier at det har det fint» [EH5]	1,4,5,7,13,14,15,17, 21,25,29
Identifikasjon/ ungdomskultur	«Mitt tre sier: Jeg vil ha pepsi-max» [EH 27]	22,27,29
Sansebasert skildring	«Treet er langt oppe i lufta og har fine og lyse vinger» [EH20]	1,5,6,7,13,16,17,20, 23,24,26

Følgende elevtekster er ikke kodet for denne hendelsen, da de enten ikke svarer på oppgaven, eller håndskriften er vanskelig å lese: (EH 8,10,11, 18, 19).

Den første kategorien *bruk av besjeling* blir overgripende for alle elevtekstene, fordi samtlige elever anvender dette virkemiddelet i tråd med oppgaven de fikk om å gi liv til treet sitt. Elevene bruker fantasi, lek og forestillingsevne til å se for seg en relasjon til treet de har gjort til sitt, og til å menneskeliggjøre det ved hjelp av det litterære virkemiddelet besjeling. Dette fører til små tekster som kan karakteriseres som alt fra beskrivelser av den virkeligheten elevene opplever der og da (jeg-fortellinger), til fiktive mikrofortellinger med oppdikta karakterer, samt mer fortetta uttrykk med poetisk karakter.

En del av elevtekstene peker seg særlig ut når det gjelder den neste kategorien, som er inspirert av et av økokritikkens viktigste momenter, nemlig en eksplisitt vektlegging av en *menneske-naturrelasjon*. I følgende elev-eksempel blir et personlig bånd til treet særlig sterkt skildret: «Den tynne lønna ser her? Og ser et lite menneske klemmer den. Føler de myke hendene rundt seg. Den føles sterk, så den gir litt energi til det lille menneske» (EH 1). Dette er et *resonnement* som legger vekt på elevens sanseopplevelse, og på at vi som mennesker kan føle oss små i møte med den mektige naturen. Elevsitatet rommer både respekt for naturen og en tanke om at trær kan gi mennesker styrke. Sistnevnte er nok inspirert av den innledende fortellingen om trær, og kan sies å være i tråd med en økosentrisk beskrivelse av mennesket som tett forbundet med natur på lik linje med andre arter (Røskeland, 2018, s. 46).

I de to følgende kategoriene, *dialog og stemme* og *besjeling gjennom klær*, er det flere elevsitater som overlapper. Både den innledende fortellingen fra læreren og diktet «Samtale» handler, på hver sin måte, om trær som snakker sammen. Derfor er det ikke så rart at en stor del av elevene har gitt trærne ulik personlighet, blant annet gjennom klær (slik som i diktet). Elevenes trekarakterer har også fått tildelt stemmer og roller i små, lekne dialoger som disse: «Den store bjørka har på seg en fin skjorte. Han skulle besøke frøken furu. De skal spise middag sammen» [EH 2], og «Lønna og furua. Du står i vegen for der skal jeg vokse! Og jeg beklager! Det går bra jeg bare går rundt» [EH 9].

I materialet er det en del tekster som faller under kategorien *emosjonelle uttrykk*, fordi de er kjennetegnet ved at de gir tydelig uttrykk for følelser i møte mellom trær, og mellom tre og menneske. I denne kategorien favnes hele følelsesspekteret fra sinne til glede, som i dette eksemplet: «Mitt tre sier «jeg vil spire». Mitt tre er glad og trist. Mitt tre har på seg en smilende blomsterkjole» [EH 25]. Eller hos denne eleven, som frammaner en ganske uhyggelig

stemning: «Fru Bjørkli må trøste datteren, for datteren har sett noen skumle folk. Datteren sa ingenting til moren for hun er stum» [EH 21].

Kategorien *identifikasjon* har bare tre treff, men den er tatt med fordi den sier noe om at elevene ikke bare bygger en tett relasjon til sitt tre; de identifiserer seg også med det gjennom trekk fra sin egen ungdomskultur: «Vi er kammerater. Vi er kule begge to» [EH 22]. Denne kategorien viser også et eksempel på bruk av et mer slangpreget ungdomsspråk og en litt melankolsk antydning av tematikken utenforskap: «OAK. DEN STÅR STILLE HELE DAGEN. LONER» [EH 29].

I den siste kategorien som jeg har kalt *sansebasert skildring*, beskriver en del av elevene sine sanseinntrykk, både det de ser og det de kjenner med kroppen, som i dette eksemplet: «Den lille bjørka kjente min sterke kraft, den ble glad der den kjente kroppen min» [EH13]. Elevene har i dette prosjektet fått ulike inspirasjoner som kanskje gjør at de legger merke til detaljer i naturen og ved trærne, slik som i denne beskrivelsen: «Den er ung og har en tvilling. Det er en gutt og en jente og de henger sammen. De er tynne og lysebrune. Med hvite flekker» [EH 23]. Eller hos denne eleven, som bruker et poetisk bilde som kanskje kan leses som en hilsen til diktets furutre som «brusar med greinene»: «Treet er langt oppe i lufta og har fine og lyse vinger» [EH20]. Å bruke skrivingen som en måte å skape varsomhet for detaljer i naturen kommer også fram i studier om stedbasert skriving og tekstskaping (Fox, 2023; Hermansen & Bock, 2022; Häggström, 2019). Elevenes tekster er i min studie basert på sanseopplevelser, estetisk erfaring og en autentisk samhörighet med treet som de bygger en egen relasjon til. En av lærerne uttrykker det slik: «Og så så vi jo at de begynte å gi trærne navn, det ble sånne bånd mellom de og trærne, det var veldig interessant å se på» [LI1]. Man kan si at elevene, i tråd med teorien om den stedbaserte litteraturredaktikken (Eggersen & Barfod, 2022; Eggersen, 2023), viser en helt særlig *stedsoppmærksomhet* og et nærvær i naturen og i situasjonen. Analysen ovenfor viser at både fortellingen om trær og opplevelsen med diktet «Samtale» på ulikt vis klinger med i elevenes skriftlige tekster. På den måten kan vi snakke om en dobbeltrettet litterær oppmerksomhet mot både diktet og elevtekstene i samspill med stedet (Eggersen & Barfod, 2022). Elevenes tekster bærer preg av livlig fantasi og forestillingsevne og har, som det opprinnelige diktet, en leken og humoristisk tone i dialogene. Vi observerte også noen elever som fortsatte leken etter skrivingen, der «de tøysa og snakket om og med 'frøken furu'» [FL2]. Flere

elever har brukt startsetningene fra heftet, mens vi observerte at noen elever også trengte litt starthjelp til skrivingen i form av åpne spørsmål fra en lærer [FL3]. Stort sett fikk alle elevene til å skrive meningsfulle tekster. Tekstene vitner om at elevene har blitt involvert, at de har latt seg berøre av situasjonen og at de skriver følelsesmetta og ekspressivt. Dette kan sies å være på linje med Hohn (2018) og Thorsnes og Fredriksen (2023) sine tanker om estetisk erfaring, og det å skape «personlige og emosjonelt meningsfulle yringer» (Hohn, 2018, s. 121), i møte med sanse- og kunstbaserte opplevelser. Elevenes nære og fantasifulle møte med trær i min studie har også likheter med studien til Haggström, der elevene interagerer og blir venn med trærne, og det skapes hermed en egen samhörighet og ny bevissthet om trær og natur hos elevene (Haggström, 2019, s. 147).

I denne hendelsen er det ikke et mål at elevene skal utvikle en artikulert forståelse av diktet, men at diktet skal spille en rolle sammen med flere andre inspirasjonskilder som utgangspunkt for opplevelse og egen tekstskaping. Ifølge Røskeland (2023) bør litteraturlesing, slik som vi også har lagt opp til i denne hendelsen, starte i opplevelsen av å lytte til det rent sanselige og klanglige ved diktet (s. 100), og «i de kjenslene og reaksjonene som litteraturen intuitivt skaper» (Røskeland, 2018, s. 54). Flere av de korte elevtekstene har potensial til å bli bygd ut til dikt eller litt lengre fortellinger. Et videre arbeid vil også kunne bidra til å skape en dypere forståelse for diktene og for besjeling som litterært virkemiddel.

Et analytisk sideblikk på hendelse 9 om diktet «Ut av skogen»

I den siste hendelsen på vandringen la vi til rette for en avsluttende samtale med elevene, som blant annet inneholdt et møte med det siste diktet i diktsamlingen «Ut av skogen» [VT5]. I diktet blir vi kjent med jeg-personens sinnsstemning på vei ut av skogen etter en leken og fantasifull ferd (skildret gjennom flere dikt) i møte med dyr, planter, myldrende maurtuer og velte trær etter stormen.

Før samtalen fikk alle elevene utdelt en lapp med en verselinje fra diktet, som de skulle lese høyt etter hverandre. Blant annet leses disse linjene: «no bøyer eg/ hovudet, dukkar/ under sløret, går/ ut i den vanlege/ verda/ eg er ikkje lenger/ den same/ ro og uro/maur og myr er/del av meg no» (Lillegraven, 2018, s. 61). På direkte spørsmål om hva disse verselinjene kan bety, svarer en av guttene raskt: «Det er som om han går i ett med naturen», og en forsker har her kommentert i loggen sin at «denne eleven har virket lite deltakende flere ganger i løpet av dagen» [FL 2]. En annen elev leser de neste linjene i diktet: «men det grønne/ og hemmelege/ det er her». Forskeren spør videre om hva det er som kan være hemmelig inne i skogen, og får svar fra to elever: «Det grønne» og «Dyrene» [FL 2]. Disse elevresponsene vitner om god forståelse for samspill mellom menneske og natur, og for at naturen har sine hemmeligheter.

Avslutningsvis skulle elevene notere egne refleksjoner i heftene og svare på spørsmålet: *Hvordan tror dere personen i diktene har hatt det inne i skogen?* Her kommer det fram utsagn som: «Jeg tror hun hadde det fint og følte seg fri» [EH 23], «Jeg tror at han/ hun har hatt det gøy, og at hun har fantasert» [EH 24], «bra og sliten, men det var gøy» [EH 16], og «Jeg tror personen har lagt merke til mye nytt» [EH 26]. I tillegg til sansebaserte møter med dikt i skogsrommet underveis blir elevene her invitert til å leve seg inn i og identifisere seg med jeg-personen i diktet, og til å sette ord på sin forståelse. Med dagens vandring i skogen som bakteppe ser jeg, i tråd med et økokritisk og et stedbasert perspektiv, hvordan sansebaserte møter med lyriske tekster kan åpne mulighet for å gjenkjenne og sette ord på egen erfaring med natur (Goga, 2019; Pjedsted, 2016; Gadamer gjengitt hos Lægreid mfl., 2021). Eleven får mulighet til å speile seg i erfaringene til de litterære karakterene, og kanskje de også selv har følt seg frie, eller ensomme, eller har brukt fantasien og lagt merke til noe nytt i skogen i dag? Flere av funnene i denne studien kan tyde på det.

Avsluttende drøfting og konklusjon

Jeg har i det foregående analysert hendelser på en estetisk diktvandring. Med dette har jeg siktet mot å gi mulige svar på studiens problemstilling om *hvordan stedbasert og økokritisk iscenesettelse av dikt i skogen kan stimulere*

til estetisk erfaring, skriving og refleksjon hos mellomtrinns elever. Hovedfokus har vært å løfte fram elevenes erfaringer, perspektiver og stemmer i møte med sansebaserte diktopplevelser i skogen. Funnene har vist hvordan iscenesettelse av tekst, rom og kropp kan inspirere elevene til å forestille seg (Bakke mfl., 2023, s. 144), og kan motivere til stedbaseret skriving (Hermansen & Bock, 2022; Häggström, 2019). Dette har blant annet resultert i kreative tekster der elevene leker med språk og fortellerevne basert på sanseopplevelser og naturerfaring. En av lærerne reflekterte rundt dette og konstaterte at «Det flotte med å bruke dikt slik, [er] at man får fram gleden av språk i møte med skog» [LS2]. Ved flere av hendelsene så vi også at opplegget fanget mange typer elever, også de som kanskje ikke er så lette å motivere for lesing og skriving.

Elevene viser i hendelse 5 en helt særlig nærhet til natur: de blir kroppslig og emosjonelt involvert gjennom å klemme trær, og de setter ord på opplevelsen gjennom skriving og i samtaler. Dette stemmer godt overens med utsagnet om at økokritiske litteratursamtaler med barn kan skape en egen *stedfølelse* og «bidra til at elevene utvider sin forståelse av eller finner gjenklang for at mennesket inngår i et verdifelleskap med andre livsformer» (Goga, 2019, s. 15).

Nyansene i elevenes kroppslige reaksjoner og tekster kan ses som et svar på studiens problemstilling knyttet til estetiske læreprosesser, og som et uttrykk for at vandringen har gitt anledning til oppmerksom ferd i naturen og til å sette ord på egne tanker. Slike prosesser innebærer muligheten for at elevene kan utvikle naturglede og respekt for naturen, slik både læreplanverket for norskfaget og en økokritisk tilnærming legger vekt på. Goga framhever nettopp at «Måtene vi skriver og snakker om naturerfaringer på, legger i neste omgang premisser for hvordan vi ønsker at våre omgivelser skal bevares eller gjenskapes» (Goga, 2019, s. 13). Garrard (2010) peker på at det ikke finnes noen simpel og opplagt årsakssammenheng mellom det å bli utsatt for litteraturmøter i naturen og det å utvikle klimavennlige holdninger og verdier, men at vi må fortsette å utvikle didaktikk for undervisning om bærekraftige levesett og litteratur. Han hevder videre at flere empiriske utprøvinger av stedbaseret og økokritiske litteraturmøter kan gi oss noen svar på veien (Garrard, 2010, s. 241–243). Min studie kan være et bidrag til dette feltet.

Ifølge Hohn er *estetisk opplevelsessevne* ikke gitt, men noe det må legges til rette for (Hohn, 2013, s. 226). Fra å være lesere ved pulten inne i et klasserom legges det i denne studien til rette for at elevene kommer i direkte kontakt med de fysiske omgivelsene i naturen, samtidig som de bruker den

litterære forestillingsevnen sin og bearbeider diktenes univers (Rosenblatt, 1995). Kanskje elevene vil oppleve og legge merke til noe nytt neste gang de går i skogen? Erfaring fra denne vandringen vil kunne overføres til andre liknende undervisningsforløp og gi mulighet til å øke elevenes *estetiske opplevelsesevne*. Om en skole befinner seg i et mer urbant område, er det selvsagt mulig å velge andre typer nærmiljøer, slik som en park eller et grønt område.

Å bruke estetiske innganger til å jobbe med tekster og skape naturnærhet handler, i tråd med både Hohn (2013; 2018) og definisjonen gitt i innledningskapittelet til denne boken, om at kroppslig og emosjonelt engasjement og erfaring går hånd i hånd med språklig-gjort refleksjon. Også i mitt prosjekt er sanseerfaringene i skogen uløselig knyttet til elevenes skriving og refleksjoner. Vi trenger språk og ytringer for å løfte blikket og skape nye innsikter og bevisstgjøring rundt sansning, naturopplevelser og tekster (Hohn, 2013; Goga, 2019). Her er det også viktig å skille mellom et poetisk språk (hendelse 5) og eksplisitte og mer analytiske refleksjoner (hendelse 9). Elevtekstene, som har relativt stor tyngde i analysedelen i denne studien, har mange kvaliteter og framstår som lekne og stemningsskapende språklige uttrykk. Elevene skriver fram både følelser og sanselig nærvær, og de små fortetta tekstene har dermed flere likheter med poetisk språk (Janss & Refsum, 2010, s. 29–32). Jeg vil peke på et potensial for videreutvikling av denne studien som både handler om å bygge ut de korte poetiske tekstene og om å gi enda større plass til en refleksiv og eksplisitt forståelse av diktet og av bærekraft-tematikken. Opplevelsesbaserte diktmøter i uterommet kan for eksempel følges opp med analytisk nærlesning og refleksjon i klasserommet etterpå, og dette kan være en måte å etablere en enda dypere forståelse for relasjonen mellom menneske og natur, både i virkeligheten og i det litterære rommet.

I dette kapittelet har jeg vist fram nye muligheter for å legge til rette for litteratur- og skriveundervisning med dikt ute i skogen i et økokritisk, stedbasert og estetisk perspektiv, som kan supplere eksisterende og beslektet forskning. Jeg har også vist fram elevenes responser i form av ekspressive og lekne tekster, kroppslige uttrykk og refleksjon som alle vitner om evne til både tekstopplevelse og naturnærhet. Den analyserte diktvandringen kan, i tråd med aksjonsforskningens egenart, framstå som et eksempel på en estetisk læreprosess som forhåpentligvis har overføringsverdi og kraft i seg til å inspirere andre lærere og forskere til å ta litteraturen ut av klasserommet for å stimulere natur- og språkglede.

Referanser

- Bakke, J., Lindstøl, F. & Solem, M. (2023). Hva snakker elever med kaniner om? – om å komponere et skjønnlitterært leseløp. I K. Kverndokken & J. O. Bakke (Red.), *101 måter å lese på – en teoretisk og praktisk lesedidaktikk* (s. 141–162). Fagbokforlaget.
- Campagnaro, M. & Goga, N. (2022). Material Green Entanglements: Research on Student Teachers' Aesthetic and Ecocritical Engagement with Picturebooks of Their Own Choice. *International Research in Children's Literature*, 15(3), 308–322. <https://doi.org/10.3366/ircl.2022.0469>
- Eggensen, D. V. (2023). Noget andet i stedet. Elevers oplevelse af stedbaseret læsning. *Acta Didactica*, 17(1), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.9241>
- Eggensen, D. V. & Barfod, K. (2020). På det store hav. Stedbaseret litteraturlæsning på Strandingsmuseum St. George. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 97–116. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2277>
- Fox, K. (2023). *A Writer's Nature Walk*. – Inspiring Writing for Pleasure. The Writing for Pleasure Centre.
- Furuseth, S. & Hennig, R. (2023). *Økokritisk håndbok. Natur og miljø i litteraturen*. Universitetsforlaget.
- Garrard, G. (2010). Problems and prospects in ecocritical pedagogy. *Environmental Education Research*, 16(2), 233–245. <https://doi.org/10.1080/13504621003624704>
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratsamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Kleveland, K. & Rimmereide, H. E. (2023). Introduksjon til økokritiske dialoger. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (Red.), *Økokritiske dialoger* (s. 9–25). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215067148-23-0>
- Hemansen, P. T. & Bock, A. (2022). Stedbaseret skrivning. At møte stedet gjennom skriften. *Viden om literacy*, 16(32), 66–72.
- Hohr, H. J. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I E. Angelo, A. L. Østern & G. Stavik-Karlsen (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219–232). Universitetsforlaget.
- Hohr, H. J. (2018). Opplevelse som pedagogisk oppgave – om «å sette lek på verden». I T. Kvernbekk & M. von Wright (Red.), *Barn og deres voksne* (s. 116–127). Cappelen Damm akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163>
- Häggström, M. (2019). Students Being Transformed into trees: Inverted Anthropomorphisation in Order to Enhance Connectedness to Natural Environments and Plants. I J. Reiss (Red.), *Art, Theory and Practice in the Anthropocene* (s. 137–153). Vernon Press.
- Häggström, M. & Schmidt, C. (2020). Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy. *Environmental Education Research*, 26(121), 1729–1745. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1812537>
- Janss, C. & Refsum, C. (2010). *Lyrikkens liv*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07)*.
- Lillegraven, R. & Johnsen, M. K. (ill.) (2018). *Skogen den grøne: dikt for barn*. Samlaget.
- Lægrend, S., Skorgen, T. & Hagen, E. B. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus.
- Ouff, S. M., Thorsnes, T. & Kruse, K. L. (2024). Elevers møte med mat, kunst og poesi gjennom estetiske sanseopplevelser i naturen på 6. trinn i grunnskolen. *Mat og helse i skolen*, 2, 33–43.

- Pjedsted, P. D. M. (2016). At sette sig i den andens sted med stedet – litteraturen og stedets dannelsespotensiale. *Viden om Literacy*, 10(20), 10–16.
- Postholm, M. B. (2022). Forskende skoler. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til en profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 265–282). Fagbokforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Røskeland. (2018). Natur i litteraturen. Økokritisk litteraturundervisning med dømme frå dikt-samlinga *Eg er eg er eg er*. I K. Kverndokken (Red.), *101 litteraturredidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (s. 39–56). Fagbokforlaget.
- Røskeland, M. (2023). God dag, fjell og fugl. Om menneske og natur i lyrikkdialogar. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (Red.), *Økokritiske dialoger* (s. 96–112). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215067148-23-05>
- Svelstad, P. E., Brekke, M. L., Smedberg Bondesson, M., Dahl Rasmussen, M. & Steffensen, T. (2025). *Bæredyktighedsorienteret litteraturundervisning*. Københavns Professionshøjskole.
- Thorsnes, T. & Fredriksen, B. C. (2023). A heartbeat of an old oak: The emergence of embodied experiential metaphors as signs of human compassion with trees. I B. C. Fredriksen & P. I. Haukeland (Red.), *Crafting relationships with nature through creative practices* (s. 47–70). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215069197-23-03>
- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til en profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 39–61). Fagbokforlaget.
- Øgreid, A. K. (2022). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Anderson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209–238). Universitetsforlaget.

Tipstil lærer!

DIKT I SKOGEN

Forarbeid

Å velge tekst og sted er helt sentralt:

- Dikt er fine og korte tekster, men noveller og bildebøker kan også brukes.
- Tenk over hva teksten forteller om menneske og natur.
- Bruk skolens nærmiljø. Teksten skal vekke gjenklang på det valgte stedet.

Tenk DRAMATURGI:

- Tenk nøye gjennom innramminga. Hvaslags anslag, progresjon og avslutning passer?
- Hvor mange (og hvilke) stopp vil du ha på vandringen?

Gå på jakt etter sanseopplevelser og tekstskapingsmuligheter:

- Hva inviterer teksten og stedet til?
- Å sanse trær - hvordan kan det gjøres?
- Taktile, visuelle, lukt- eller lydopplevelser?
- Lag poetiske skriveoppgaver / tegneoppdrag / lag bildefortelling om "deg og treet ditt".

Etterarbeid

- Legg opp til refleksjonssamtaler om msk og natur.
- Lag skriveramme / støtte til å bygge ut tekster og bilder fra skogen.

Lunga, P. S., Løkken, B. B. & Skar, S. (2026). Historisk empati, drama og den franske revolusjon. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 47–75). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850503>

Kapittel 3

Historisk empati, drama og den franske revolusjon

Peter Sigurdson Lunga, Barbro Børli Løkken og Siri Skar

Sammendrag: Hvordan kan man undervise om den franske revolusjonen på en elevaktiv og engasjerende måte? Dette kapittelet undersøker hvordan dramadidaktikk kan tilrettelegge for *historisk empati* i samfunnsfag på ungdomstrinnet, med dramaforløpet *Den franske revolusjon* som case. Historisk empati nevnes eksplisitt i LK20, men det finnes lite forskning på hvordan man kan arbeide praktisk med begrepet. I dette kapittelet skisserer vi noen muligheter for arbeid med historisk empati gjennom ulike dramametoder. Forskningsmetodisk anvender vi dramaturgisk produksjonsanalyse med elementer fra idéanalyse. Momenter som trer fram i analysen, er behovet for et gjennomtenkt dramaturgisk design, spenningen mellom historisk realitetsorientering og fiksjonsbruk, bruken av primærkilder i fiksjon, og ulike former for perspektivtaking. Slik bidrar kapittelet til å identifisere mulige innganger til å utvikle historisk empati gjennom dramametoder i samfunnsfag.

Nøkkelord: Historisk empati, drama, dramaturgi, historiedidaktikk, samfunnsfag

Abstract: How can the French Revolution be taught in an engaging and participatory way? This chapter explores how drama-based teaching methods can foster *historical empathy* in lower secondary social studies, using the French Revolution as a case study. Historical empathy is explicitly mentioned in the Norwegian curriculum (LK20) but there is limited research on practical approaches to teaching it. In this chapter, we outline some possibilities for teaching historical empathy through drama. Methodologically, the chapter draws on dramaturgical production analysis together with elements of idea analysis. In the analysis, we highlight the need for careful dramaturgical design, the tension between historical accuracy and fictionalization, the use of primary sources in drama-based fictional sequences, and different forms of perspective-taking. Thus, the chapter provides several possible points of entry into the development of historical empathy through drama in social studies teaching.

Keywords: Historical empathy, drama, dramaturgy, history didactics, social studies

Innledning

Kjære venner! Deres meninger har verdi! Jeg har hørt på det dere har sagt, og det er gode tanker! Vi må fortsette å diskutere, og det er derfor vi er her i dag. Je m'appelle Jean Sylvain Bailly, mitt navn er Jean Sylvain Bailly. Og dere, kjære venner, er folkets utvalgte. Som dere vet har de siste årene vært vanskelige i Frankrike. Krig, sult, prisvekst, konkurs og ydmykelse. Men fra hele landet har folket valgt nettopp dere til å løse krisene og de stoler på at dere tar den oppgaven på det dypeste alvor.

I dette kapittelet lar vi den første replikken til Jean Sylvain Bailly (1736–1793) i dramaforløpet *Den franske revolusjon* føre oss tilbake til 1789. Dette året markerte starten på en periode med store sosiale og politiske omveltninger i Frankrike, som skulle sette sitt preg på både Frankrikes og andre staters politiske utvikling helt fram til vår tid (Roos, 2022, s. 46–47). Måten det franske samfunnet var organisert på, med føydalisme, hierarkier, stender og stor skjevfordeling av privilegier, makt og, ikke minst, mat, førte til stor misnøye i befolkningen. Under stenderforsamlingene i 1789 brøt tredjestanden ut og dannet sin egen nasjonalforsamling. Der begynte de arbeidet med å utforme en ny og mer rettferdig grunnlov. 14. juli 1789 stormet en parisisk borgermilits festningen Bastillen for å skaffe seg ammunisjon til å forsvare grunnlovsarbeidet mot mulige angrep fra kong Ludvig XVI (1754–1793). Med dette var det ingen vei tilbake; den franske revolusjonen var i gang.

Den franske revolusjon ble et vendepunkt i fransk og europeisk historie, og med dramaforløpet *Den franske revolusjon* ønsker vi å utforske ulike perspektiver ved revolusjonen. I dette kapittelet undersøker vi begrepet historisk empati, som ble introdusert i norske læreplaner med LK20. I beskrivelsen av kjerneelementet i samfunnsfag «Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» presiseres det at «elevne skal [...] utvikle historisk empati» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Historisk empati er et omstridt begrep. Dette henger sammen med begrepets lange historie og dets posisjon i skjæringspunktet mellom fagfelt som didaktikk, psykologi, historie og filosofi (Harnes, 2022, s. 14; Retz, 2015, s. 215). Det finnes betydelige mengder forskningslitteratur som definerer historisk empati og dens bestanddeler på ulike måter, og det kan derfor være krevende for lærere og studenter å orientere

seg. I Norge har begrepet vært lite brukt i utdanning og undervisning (Hatlen, 2020, s. 161). En mulig forklaring er at begrepet kan være utfordrende å håndtere didaktisk. Den innfløkte debatten gjør det nødvendig å nærme seg historisk empati på en mer praktisk måte, noe som kan gjøre det lettere å omsette læreplanens krav i en klasseromskontekst. Flere forskere har brukt drama i sine undersøkelser av historisk empati (Kosti mfl., 2015; Harnes, 2022), men det er fortsatt stort rom for videre sonderinger mellom fagene, særlig med tanke på praktiske, faglig funderte verktøy. Ved å være i fiksjon, innta roller som historiske personer og bytte roller for å få andre perspektiver kan man få en verdifull inngang til å forstå ulike perspektiver (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 74). I dette kapittelet utforsker vi de didaktiske mulighetene som ligger i å arbeide tverrfaglig med historie og drama.

Forfatterne har drama­faglig og historiefaglig bakgrunn, og vi undersøker de didaktiske valgene vi har tatt i utviklingen av dramaforløpet *Den franske revolusjon*. Vår problemstilling er: Hvordan kan dramametoder brukes for å legge til rette for at elever utvikler historisk empati i samfunnsfagundervisningen i ungdomsskolen?

For å undersøke dette presenterer vi først dramaforløpet steg for steg. Deretter skisserer vi dramametodene som er sentrale i forløpet, og de fagdidaktiske landskapene forløpet kan plasseres i. Videre analyserer vi tre utvalgte deler av dramaforløpet for å undersøke hvilke synergier og kompromisser mellom fagene som gjøres for å legge til rette for historisk empati. Disse utvalgte delene kaller vi *mulighetsrom*. Det ferdige dramaforløpet er ikke gjennomført med elever, så når vi viser til elever videre i kapittelet, vil vi understreke at det er snakk om tenkte elever.

Dramaforløpet *Den franske revolusjon*

Dramaforløpet *Den franske revolusjon* er utviklet for samfunnsfagundervisning på 8. trinn, med et spesifikt mål om å aktualisere og sette i spill begrepet historisk empati, slik det framgår av læreplanene for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forløpet er laget for å ledes av tre lærere, men kan med tilpasninger ledes av to. Rammesettingen er lagt til det franske

samfunnet i 1789, og gjennom dramametoder arbeider vi både i og utenfor fiksjon med historiske hendelser fra den franske revolusjon. Forløpets varighet er ca. 120 minutter.

I dramaforløpet veksler lærerne mellom å være i rolle som historiske aktører fra den franske revolusjon og å være seg selv i funksjon som lærere og veiledere. Vi bruker lærer-i-rolle (LiR) når vi er historiske aktører, og veksler mellom å være i rolle og ute av rolle. Dramametoden LiR beskrives som at «læreren tar på seg en rolle og blir med inn i fiksjon sammen med elevene» (Bolton mfl., gjengitt i Vik & Bjørnstad, 2023, s. 121). I *Den franske revolusjon* veksler vi mellom holdninger som «Jeg er den som vet» og «den interesserte lytter» (Vik & Bjørnstad, 2023, s. 122–123). Vi styrer spillet gjennom roller som representerer disse holdningene. Når læreren spiller lederroller, får vi muligheten til å formidle fakta om hvordan ulike hendelser faktisk skjedde under den franske revolusjon (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 93). Andre ganger tar læreren en mellomlederrolle, slik at elevenes idéer og innspill kan påvirke hvordan vi går videre i spillet (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 95). I det følgende beskriver vi noen sentrale aspekter ved forløpet.

Før selve dramaforløpet starter, forklarer to av lærerne for elevene at ulike kostymemarkører viser om lærerne er i rolle eller ikke. Den ene er LiR som *Juliette* når hun tar et sjal over skuldrene, mens den andre er LiR som *Héloïse* når hun tar på seg en rød jakke. Elevene får høre at når de kommer inn i klasserommet, vil de møte en tredje lærer som også vil veksle mellom å være i rolle og ute av rolle gjennom sin kostymemarkør – en sløyfe på jakken. Det informeres også om og avklares noen praktiske forhold knyttet til hva som venter elevene inne i klasserommet. Elevene får en klistrelapp med sitt gruppenummer på (grupper på 4–5 elever), som de skal feste på genseren sin. De får beskjed om at når de kommer inn i rommet, skal de se på noen gjenstander og selv tenke gjennom hva de tror dette handler om. Når de har sett på gjenstandene, skal de deretter sette seg sammen med gruppen sin på et definert område i rommet, markert med gruppens tall.

Når elevene kommer inn, møter de et rom som er forberedt med gjenstander (kopier av pamfletter fra 1789, noen karikaturtegninger fra samme år, en kurv med tennisballer og tennisracketter, en liten trebolle med korn, pariserbaguetter, samt et par kokarder (rundt merke i form av en rosett i franske farger) plassert innenfor et oppmerket område på gulvet). Over høyttaleren spilles stemningsskapende satser fra Philidors *L'art de la modulation* (kvartett 2,

sats 2, og kvartett 3, sats 1). Gjenstandene er ment å vekke nysgjerrighet og gi assosiasjoner til den franske revolusjon. Etter en stund samles de i de forskjellige gruppene for å diskutere hva de tror dette handler om. Hver gruppe finner ett felles ord, som alle gruppene sier høyt i kor når en av lærerne har talt til 3. Deretter får alle gruppene anledning til å forklare hvilket ord de valgte, og hvorfor.

Så starter en fortellerstund om den franske revolusjon, hvor intensjonen både er å gi litt bakgrunnsinfo og å bidra til å etablere fiksjonen. Vi gjennomfører så vurderingsøvelser. Vi går gradvis fra ufarlige og mer lekne påstander som «Jeg liker croissanter» (med svaralternativer som enig/uenig), til «Upopulære meninger bør ikke sies høyt» (enig/uenig) og «Hva kan en revolusjon føre til?». På det siste spørsmålet velges svaralternativer ved å gå til ett av fire hjørner: Endringer i et samfunn og et land – Opprør og krig – Glede og fest – Annet. Samlet har vi 10 påstander. Byréus (1990) og Giacomucci (2021) har beskrevet potensialer knyttet til bruk av vurderingsøvelser og bruk av 4 hjørner for menneskers meninger og valg. Giacomucci (2021) beskriver at spektrogram lages ved at man skisserer opp to ytterpunkter på en skala, hvor deltakerne bes om å plassere seg fysisk ut ifra deres mening (s. 219). Lokogrammer utforsker valg ved plasseringer i et rom, ikke på en skala eller linje, men for eksempel gjennom fire hjørner, og ifølge Giacomucci (2021) er lokogrammer nyttige for raske vurderinger av gruppevalg. Vi bruker tid på slike vurderingsøvelser, spektrogrammer og lokogrammer for å engasjere elevene til å ta stilling og uttrykke sine meninger. Samtidig synliggjøres det for oss om det er store meningsforskjeller eller gruppedynamikker i elevgruppen som vi bør ta hensyn til.

Denne aktiviteten avbrytes av sekvensen vi kaller for *Ballhuseden*, som springer ut av signeringen ved ballhuset i Versailles om at det er behov for store endringer i Frankrike og en ny grunnlov. Her etablerer den tredje læreren seg tydelig i LiR som Jean Sylvain Bailly og definerer alle deltakerne som representanter for den franske tredjestanden. I forløpet motiverer han hver elev til å signere på et dokument med en oversatt tekst av den historiske Ballhuseden fra 20. juni 1789.

I overgangen brukes musikk: Philidors *L'art de la modulation*. Systematisk og koreografert deles elevene inn i to tropper, *La Troupe Revolutionnaire* (Revolusjonstroppen) og *La Troupe Royale* (Kongetroppen), ved at læreren som

i LiR spiller Héloïse og læreren som i LiR spiller Juliette, deler ut kokarder. De som får røde kokarder tilhører La Troupe Revolutionnaire, mens de som får hvite tilhører La Troupe Royale. LiR i hver tropp forteller elevene om troppen de tilhører, synet troppen har på kongen og plassen deres i det franske samfunnet. For å understreke dette brukes kilder fra den aktuelle revolusjonstiden: pamfletter, karikaturer, slagord og korte tekster som kan bidra til å forsterke det interne fellesskapet og motvilje mot den andre gruppen. Vi igangsetter utvikling og etablering av rollekarakterer blant elevroller ved at det deles ut karaktertrekk til hver elev, og hver elev blir bedt om å bruke sin fantasi for å finne ut mer om hvem disse personene kan ha vært. Hvem de er i det franske samfunnet, settes i spill gjennom tablåer og en kort dramatisering.

Mot slutten av dramaforløpet beveger vi oss til den spente situasjonen ved Bastillen 14. juli 1789. Her må elevene i rolle fatte en beslutning om de skal gå for en forhandlingsløsning eller kamp. Den tredje læreren leder dem gjennom dette uten å velge side selv, mens LiR-Juliette og LiR-Héloïse er sammen med hver sine tropper. Elevene får dermed mulighet til å være medbestemmende og påvirke hva slags slutt dramaforløpet skal få. Blir det forhandlinger, må begge troppene lage lover sammen – i fellesskap. Blir det kamp, rigges det til slik at de to troppene står på hver sin side av rommet, bevæpnet med papirballer som kastes mot motstanderne. Som avslutning reflekterer vi over hvilke valg som ble tatt, og vi sammenligner med hva som *egentlig* skjedde i Paris 14. juli, og hvorfor. Her undersøker vi ulike kontrafaktiske perspektiver og diskuterer hva som må til for å unngå konflikt i lys av læreplanens kompetansemål. I vårt design må begge gruppene velge ikke-vold for at fred skulle bli utfallet. Hvis én eller begge gruppene velger vold heller enn fredelige midler, får forløpet et «voldelig» utfall. Dermed er tre av fire mulige utfall kamp. Dette understreker poenget om at fred ikke kan tas for gitt, og ikke nødvendigvis er noen normaltilstand, men noe man aktivt må velge.

Avslutningsvis har vi en refleksjonsdel om hele forløpet, der elevene kan dele tanker og opplevelser om hvordan det var å være med i dramaforløpet, og der den historiske innholdskunnskapen sikres gjennom refleksjon og samtale over fiksjonserfaringen i lys av de historiske hendelsene og individuelle handlingene vi rekonstruerte. På denne måten balanseres innlevende, affektiv historisk empati med historisk kontekst og forståelse av individers handlinger.

Metode

For å svare på problemstillingen analyserer vi utvalgte deler av dramaforløpet *Den franske revolusjon*, med særlig vekt på spenningen mellom dramadidaktisk bruk av fiksjon, rolle og estetisk fordobling og historiefagets virkelighetsforankring. For å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for historisk empati i samfunnsfagundervisningen, skal vi gjøre en dramaturgisk produksjonsanalyse av *Den franske revolusjon*. Vi bruker også momenter fra didaktisk idéanalyse. En slik dramaturgisk tilnærming til undervisningsforløp skjerper blikket for komposisjonelle valg, samtidig som didaktiske handlinger og muligheter gjøres sentrale for analysen (Bakke & Lindstøl, 2023, 175–176).

Målet vårt er å synliggjøre valgene læreren kan ta for å tilrettelegge for historisk empati. Dramaforløpet, slik det presenteres i kapittelet, er et design- og idéanalytisk bidrag og er ikke gjennomført med elever. Derfor er verken gjennomføring av undervisning eller elevers resepsjon utgangspunkt for den følgende analysen, men de mulighetsrommene som ligger i det didaktiske og dramaturgiske designet. Bakke og Lindstøl kaller dette produksjonsanalyse, der valg av undervisningsaktiviteter, komposisjon av fortelling, samspill, roller og hendelser står sentralt (2023, s. 195–196). Samtidig er momenter fra idéanalysen også relevante i vår gjennomgang: tanken og planen for undervisningsforløpet, læremidler, ressurser og mål (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 186). Ifølge Bakke og Lindstøl (2023, s. 195) er man i en produksjonsanalyse opptatt av: «hvilke muligheter læreren ser og tar, og hvordan læreren språkliggjør sine valg og tenkemåte» (2023, s. 195). Som de påpeker, er det også interessant hva som velges vekk, og det som ikke gjøres i undervisningen. Eksempler på hva man kan studere når man gjør en produksjonsanalyse, er: «Hvordan skal oppstarten se ut? Hvor mange hendelser skal økten ha? Hvordan kan rommet iscenesettes? Hvordan skal samspillet mellom lærer og elever rammes inn?» (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 195). Det kan også være vanskelig å skille mellom produksjonsanalyse og idéanalyse fordi en lærer (eller et tverrfaglig lærerteam som i vårt tilfelle) vil veksle mellom å finne idéer, diskutere dem og å omsette idéene til konkrete handlinger og en dramaturgisk komposisjon som kan gjennomføres i praktisk og konkret undervisning (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 195).

Gjenstand for vår produksjonsanalyse er *Den franske revolusjon*. En slik form for kritisk selvstudie, der skillet mellom forskeren og forskningsobjektet i alle fall delvis viskes ut, kan anses som problematisk. Mot dette kan det

innvendes at forfatternes flerfaglige bakgrunner delvis bøter på utfordringen ved å bringe et bredere sett av kritiske tilnærminger inn i analysen. Et kollaborativt moment regnes vanligvis som et vilkår for gode selvstudier fordi forskernes gjensidige tilbakemeldinger styrker prosjektets kvalitet og legitimitet, blant annet ved å utfordre hverandres antakelser og framprovosere nye idéer, tolkninger og spørsmål (Samaras, 2011, s. 72, 75). Slike brytninger blir særlig tydelige når forfattere fra ulike fagfelt søker etter felles møtepunkter og synergier, som i denne artikkelen.

Analysematerialet vårt består av notater og lydopptak fra diskusjoner oss tre imellom i utviklingen av dramaforløpet, samt notater og praktiske erfaringer fra utprøving av dramaforløpet (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 195). Vi har vært opptatt av undervisningens *hvordan* (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 195), og dette har vært gjennomgående i diskusjoner, praktisk utprøving og videreutvikling av forløpet. Vi analyserer tre utvalgte deler av dramaforløpet, som vi beskriver som didaktiske *mulighetsrom*. Disse er valgt ut fordi alle tre innebærer at elevene er i fiksjon, gjennom ulike innganger til å være i rolle, og fordi de kommer på ulike tidspunkt i forløpet. Forhandlinger mellom dramafaget og historiefaget, både i utviklingen av hendelser til dramaforløpet og i spørsmålet om hvordan hendelsene skal ta form, er sentralt i analysen. Vi analyserer de dramaturgiske og didaktiske valgene vi har tatt i utarbeidelsen av dramaforløpet. Her inngår også refleksjoner over hvordan disse valgene potensielt kan mottas av elevene, og hvilke opplevelser de kan produsere hos elevene.

Bastillens byggesteiner i et fiktivt univers – et teoretisk bakteppe

I det følgende vil vi redegjøre for det teoretiske bakteppet for analysen av dramaforløpet *Den franske revolusjon*. Ettersom forfatterne har bakgrunn fra to ulike fagfelt, henholdsvis historie og drama, ligger perspektiver fra disse fagtradisjonene til grunn for våre teoretiske tilnærminger. Fordi fagene er så forskjellige, er det nødvendig med en viss teoretisk kalibrering og posisjonering. Derfor vil vi i det følgende gjøre rede for tilnærminger som er nødvendige for den videre diskusjonen.

Vår forståelse av det historiske empatibegrepet bygger på Endacott og Brooks' (2013) tredelte modell med affeksjon, kognisjon og historisk kontekst. Å innta perspektivet til en historisk person for å prøve å forstå deres handlinger og opplevelser er i utgangspunktet en kognitiv øvelse. Dersom følelsene våre aktiveres og kobles til de historiske personene og situasjonene vi studerer, enten det dreier seg om interesse («caring about» jf. Barton & Levstik, 2004, s. 232) eller innlevelse, snakker vi om affektiv empati. Men fordi gjenstanden for våre følelser og vår forståelse er historiske personer, må vi også ta i betraktning den historiske konteksten, som den tredje dimensjonen av historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

I dette kapitlet tar vi for oss dramametoders muligheter for fiksjons-erfaringer som grunnlag for historisk empati. Når deltakerne går inn i roller, får de mulighet til å se noe fra andre synsvinkler og reflektere gjennom handling og i etterkant av handling. Nettopp skiftene mellom å være i roller og deretter å reflektere over det som skjedde i fiksjonen, åpner for menings-skapende prosesser. Å utforske ulike perspektiver gjennom deltakelse i fiksjon er vesentlig når vi undersøker historisk empati. Gjennom dramametoder kobles hele kroppen på: man bruker følelsene, det kognitive og sansene. Vi kan kalle dette dramafaglige estetiske læreprosesser. Liset og Wiik (2023) skriver:

Vi forstår dramafaglige estetiske læreprosesser som læreprosesser som legger til rette for *opplevelser* (forstått som relasjonell erkjennelse) gjennom resepsjon og produksjon av *betydningsfulle mønstre* inspirert av teaterkunsten. Vi trekker fram *kroppslig læring* og *fiksjonserfaringer* som sentrale måter å erfare på innenfor drama. (s. 29, originalt kursiv)

Betydningsfulle mønstre betyr de estetiske uttrykkene som skapes i prosessen. Elevene opplever de estetiske uttrykkene som skapes i forløpet, og får på denne måten inntrykk. Elevene gis dessuten muligheter til å skape egne estetiske uttrykk gjennom å spille roller. Det særegne med drama som estetisk læreprosess er at disse estetiske uttrykkene både foregår i fiksjon og bidrar til fiksjon.

Som en tilsynelatende motsetning til dramafagets bruk av fiksjon er historiefaget et kildebasert og faktaorientert fag. I historiefaget er målet vanligvis

å finne fram til en slags sannhet om fenomener i fortiden gjennom kritisk analyse og diskusjon av de primærkildene fortiden har overlatt oss. Slik kan man, i den grad kildene tillater det, rekonstruere en mer eller mindre sannsynlig fortelling om de historiske hendelsene og fenomenene vi studerer. For å lage troverdige eller sannsynlige rekonstruksjoner av historien må vi være ydmyke overfor begrensningene som motsetningsfulle, praktiske, tause eller manglende kilder skaper for reproduksjonsprosessen. Det kreves derfor kreativitet og forestillingsevne av historikeren for å løse slike motsetninger eller rekonstruere sammenhenger som kildene kanskje ikke eksplisitt gir belegg for.

Den kontrafaktiske historien går enda et skritt videre i sin kreative utforskning av historien som ikke skjedde, men som gjerne kunne ha skjedd. Det skjerper blikket for de faktorene som gjorde at verden ble som den ble. Ottar Dahl har framholdt at en av historikernes viktigste metoder i undersøkelse av årsakssammenhenger er tankeeksperimentet (Dahl, 1956, s. 159). Slike eksperimenter forutsetter evne til kontrafaktisk tenkning som både bygger på kunnskap i samspill med kreativitet og fantasi (Sørensen, 2005, s. 178). Kontrafaktisk historie skaper læring ved at vi blir «(...) oppmerksom på muligheter i fortiden som vil kunne åpne for at man tenker nærmere over muligheter som ligger i samtiden og fremtiden» (Sørensen, 2005, s. 8–9). På grunn av disse forholdene er det etter vårt syn ikke noen absolutt motsetning mellom dramafagets bruk av fiksjon på den ene siden og historiefagets faktaorientering på den andre.

En forholdsvis ny retning i historiefaget er dessuten det Agnew kaller «den affektive vendingen» (Agnew, 2007, s. 299–312). Gjennom ulike former for levendegjøring (*reenactment*) av historien settes affekt og dagligliv gjennom individuell erfaring på dagsordenen, framfor tradisjonell innlæring av historiske hendelser (Agnew, 2007, s. 301). Drama-faget kan være en vei til deltakende levendegjøring av historien gjennom estetiske, symbolske framstillinger i fiksjon og spill, der læringen kan skje via en annen epistemologisk inngang enn det tradisjonelle historisk-analytiske kildesemina-ret. I historisk deltakende levendegjøring er det nettopp den kroppslige erfaringen som skaper forståelse, og dramametoder har også tidligere vært brukt i denne sammenhengen (Johnson, 2015, s. 195–196). I en erfaringsbasert epistemologi er det den kreative historiske fiksjonen som bidrar til å skape betydning og kunnskap, fordi elever gjennom estetisk virksomhet kan utvikle

(...) sin evne til at tænke løsrevet fra en konkret virkelighed, til at systematisere og fortolke og til at kommunikere om det, man har fortolket. Med andre ord udvikler den enkelte gennem fiktionen sin evne til at bearbejde, begribe og kommunikere om verden. (Austring & Sørensen, 2006, s. 176)

Fiksjonen kan altså gjøre innholdet man jobber med i rammesettingen betydningsfullt og begripelig, og man gis rom til å kommunisere gjennom både samspill og refleksjon. I fiksjon kan vi dykke ned i en historie eller et tema. Vi kan utforske hendelser, årsaker, relasjoner, regler, handlinger, dilemmaer og innta andre perspektiver.

Skal historiefagets faktaorientering kombineres med dramafagets fiksjonsbruk, må man likevel kunne stille visse krav til realitetsorientering i det dramadidaktiske designet, for eksempel gjennom reflekterende etterarbeid, slik man for eksempel arbeider med historisk fiksjonsfilm. Et moment som forener den tradisjonelle historiske epistemologien med fiksjonserfaringer, og som vi vil undersøke nærmere i analysen, er arbeid med historiske primærkilder i fiksjon. Empirisk forskning antyder at innlevelse gjennom drama bidrar til en opplevelse av større relevans hos den tolkende eleven (Kosti mfl., 2015, s. 13). Å forstå kilder og fortidens mennesker ut ifra deres egne forutsetninger er et ufravikelig krav i historiske studier, men er ikke en ferdighet som kommer av seg selv (Lund, 2020, s. 96). Det krever en bevissthet om at fortidens aktører ofte hadde andre forventninger, forestillinger og forståelseshorisonter enn oss. Dette er kognitiv empati. Gjennom innlevelsen med historiske roller i fiksjon blir imidlertid empatien affektiv-kognitiv.

Ved å aktivere jeg-et gjennom fiksjonserfaringer i rollespill åpnes det dessuten et rom for læring sammen med andre. Gjennom *estetisk fordobling* er deltakerne med i kollektive prosesser, i spenningen mellom fiksjon og virkelighet (Austring & Sørensen, 2019, s. 270). Estetisk fordobling innebærer at møter og erkjennelseshorisonter fordobles: man lærer av det man selv uttrykker i og utenfor rolle, av det andre uttrykker, av samspillet mellom deltakerne i fiksjonen, og av en samtidig bevissthet om virkeligheten utenfor fiksjonen (Szatkowski, 1985, s. 142–145; Austring & Sørensen, 2006, s. 172–174; Løkken, 2023, s. 16). Slik kan man oppnå en «felles» (men unik for hvert individ) opplevelse som utgangspunkt for refleksjon og samtale. I fiksjon kan vi innta ulike perspektiver ved å *være* noen andre, og vi kan i tillegg fortolke og kommunisere

om det. Gavin Bolton kaller dette *eksistensiell spillestil*, frakoblet teaterets mål om å opptre og å vise fram (Allern, 2015, s. 137). Eksistensiell spillemåte handler om «å være» rollen i en fiksjon som styrkes gjennom fysiske handlinger og *pivot* – fenomener som åpner for å la deltakerne «engasjere seg med en fremmed kontekst» (Allern, 2015, s. 136–138). Opplevelsesdimensjonen ved fiksjon kan også knyttes til Schechners rom-tid-begrep: en *liminal rom-tid-tilstand* som skapes gjennom drama i teatralt rollespill, og som kan føre til en opplevelse av at rollen er *ikke meg*, men samtidig *ikke ikke meg* (Schechner, 2020). Dette skaper tilstedeværelsestilstander av *å være* gjennom drama (Orkibi, 2010) som fører med seg den doble erfarings- og bevissthetshorisonten mellom meg, ikke meg og ikke ikke meg (Skar, 2025).

Dramapedagogen og forskeren Tor Helge Allern peker imidlertid på en utfordring ved innlevende, eksistensiell spillemåte og sterke fiksjoner: tendensen til å produsere ensidige, men overbevisende ideer om hvordan en historisk hendelse faktisk var. Han knytter dette til mangel på distanse og rom for refleksjon i de aktuelle dramaforløpene (Allern, 2015, s. 135). I historiedidaktikken har lignende problemer vært knyttet til sterk affektiv innlevelse i historisk empati. Med sterk innlevelse kan man risikere å overvurdere hvor godt man forstår historiske personer og hendelser, uten å kontekstualisere (Hatlen, 2020, s. 152). Ubehagelige eller uregulerte følelser kan dessuten bli kontraproduktive og føre til motstandsstrategier for å redusere ubehaget (Endacott, 2014, s. 29; Harnes, 2022, s. 189). Arbeid med å skape interesse som et moment i den affektive empatien kan kanskje bidra til å motvirke opplevelser av ubehag, men er ikke i seg selv nok til å fasilitere kognisjon eller nyansere feilaktige inntrykk av historien. Derfor er rom for kognitiv refleksjon avgjørende i slike dramaforløp omkring historisk empati.

I denne delen har vi redegjort for og plassert vår studie i det teoretiske landskapet mellom drama- og historiefagene. Historisk empati betraktes som et affektivt-kognitivt begrep, og vi har funnet fram til en epistemologisk tilnærming som framhever kroppslig-erfaringsbasert læring gjennom blant annet estetisk fordobling, uten at det går på avgjørende bekostning av den tradisjonelle kildebaserte faktaorienteringen i historiefaget. Her spiller fiksjonsbasert kildearbeid og den kontrafaktiske historien en viktig rolle. Vi har også med oss en bevissthet om de utfordringene tidligere forskning har pekt på i affektiv historisk empati. Særlig viktig er spenningen mellom behovet for

sterk fiksjon og eksistensiell spillestil på den ene siden, og de negative konsekvensene sterk innlevelse og affeksjon kan føre til på den andre.

Analyse og drøfting av didaktiske mulighetsrom

I det følgende analyserer vi tre mulighetsrom fra forløpet gjennom både et historiedidaktisk perspektiv og et dramadidaktisk perspektiv. Deretter drøfter vi kompromisser og synergier som oppstår i forhandlingene mellom fagene, når vi søker å legge til rette for historisk empati.

Mulighetsrom 1: Ballhuseden – Å møte primærkilder i rolle

Beskrivelse og analyse

Ballhuseden av 20. juni 1789 var en respons mot kongens forsøk på å forpurre tredjestandens arbeid med en ny fransk grunnlov. Etter å ha trukket seg fra stenderforsamlingen tidligere på våren hadde tredjestanden etablert seg som nasjonalforsamling, men var, på ordre fra kongen, blitt utestengt fra møtelokalene sine. Derfor tjente ballhuset i Versailles som provisorisk møtelokale, hvor de oppmøtte sverget på å fortsette det politiske arbeidet selv om kongen motarbeidet dem. Ballhusedens historiske signifikans og den spente stemningen som hersket, utgjør derfor en glimrende mulighet for utvikling av historisk forståelse og innlevelse gjennom dramametoder. Selve eden er bevart i skriftlig form og kan, som primærkilde, ligge til grunn for både kognitiv historisk forståelse og affektiv innlevelse, som et protest-skriv mot kongens motarbeiding av tredjestandens konstitusjonelle arbeid. I dramaforløpet trekkes Ballhuseden inn ganske tidlig. Elevene blir av Jean Sylvain Bailly (LiR) definert som tredjestanden som er til stede i Ballhuset, og deretter oppfordret til å signere på et dokument der Ballhuseden er gjengitt.

Med et historiedidaktisk blikk ser vi at det i læreplankontekst finnes flere mulige innganger til denne viktige historiske hendelsen. Under kjerne-elementene står det at elever skal «kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske (...) kilder for å belyse forhold i ulike samfunn til ulike

tider (...)). Kompetansemålene etter 10. trinn foreskriver dessuten at elever skal være i stand til å «reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av (...) historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med Ballhuseden som utgangspunkt må derfor elever kunne bruke kilden til å belyse forhold i Frankrike i 1789, og gjennom den reflektere både over strategiene tredjestanden valgte i arbeidet sitt for å forandre det franske samfunnet, og over de historiske faktorene (konteksten) som bidro til at tredjestanden handlet som de gjorde. Skal den affektive empatien også kobles på, må vi samtidig forsøke å la elevene leve seg inn i den kokende stemningen som hersket på tidspunktet: den økende spenningen mellom kongen og tredjestanden, og opplevelsene av systemisk og dyp urettferdighet som lå til grunn for tredjestandens uttreden av stenderforsamlingen og ønske om å skape et nytt og rettferdig system. Men i stedet for å lese seg opp på denne bakgrunnen gis denne informasjonen gjennom fiksjonen i kollektiv rolle. Dermed får elevene et helt annet utgangspunkt når de møter Ballhusedens tekst i spill.

De dramadidaktiske valgene som ligger til grunn for utformingen av denne hendelsen, nokså tidlig i dramaforløpet, knytter seg blant annet til hvordan vi ønsker å bygge opp dramaturgien i dramaforløpet. På dette tidspunktet er vi ferdige med anslaget, der vi åpnet opp for elevenes egne ideer og assosiasjoner, før vi formidler en fortelling fra brosteinsgatene i Paris i 1789. Deretter kommer vurderingsøvelser og påstandsovelser. Elevene har fortsatt ennå ikke vært i rolle, og iscenesettelsen av Ballhuseden er dermed første gang elevene er i roller og inviteres til å delta i fiksjon. Scenen handler om et kritisk øyeblikk i fransk historie, og intensjonen er at Baillys ord og framtoning skal skape spenning, interesse og en følelse av at dette er viktig. Elevene får vite hva Ballhuseden er, og omstendighetene rundt møtet ved Ballhuset. Det er Baillys ord som setter elevene inn i hva som foregår og legger til rette for å bygge opp fiksjonen. I virkeligheten ville medlemmene av tredjestanden allerede ha visst dette før de møtte opp, men for å skape spenning i denne fasen i dramaforløpet, bygge opp engasjement rundt tredjestanden og Ballhuseden, samt gi en levende framstilling av hva som skjedde i historien, blir LiR den som gir denne informasjonen. Bailly har en autoritetsrolle og fungerer her som en *leder* (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 93; Vik & Bjørnstad, 2023, s. 122).

Elevene får først en kollektiv rolle som tredjestanden i det franske samfunnet, gjennom Baillys replikk fra dramaforløpet:

Og dere, kjære venner, er folkets utvalgte. Som dere vet har de siste årene vært vanskelige i Frankrike. Krig, sult, prisvekst, konkurs og ydmykelse. Men fra hele landet har folket valgt nettopp dere til å løse krisene og de stoler på at dere tar den oppgaven på det dypeste alvor.

Det var mange medlemmer fra tredjestanden som deltok ved ballhuset, og valget om å gi elevene en kollektiv rolle i fiksjonen som tredjestandsmedlemmer vil derfor potensielt kunne gi elevene en *vi*-følelse i fiksjonen som peker mot de historiske faktaene: at de var mange sammen som ønsket å skape endringer. En forutsetning for at elevene skal få nærhet til denne kollektive rollen, er at hver elev aksepterer fiksjonskontrakten (Austring & Sørensen, 2006, s. 176). Siden rollen er kollektiv, er man også avhengig av å forholde seg til de andres og gruppas opplevelse av fiksjonen. Hvorvidt man godtar fiksjonen og rollen eller ikke, forsterkes av hvordan resten av gruppen forholder seg til fiksjonen (Austring & Sørensen, 2006, s. 176). Dette gjelder både dersom de andre aksepterer fiksjonen, og dersom de ikke aksepterer den. Ved å akseptere fiksjonen og gå i rolle deltar elevene med kropp, sanser, følelser og intellekt, og kan potensielt oppleve estetisk fordobling i samspillet med de andre i fiksjonen (Szatkowski, 1985, s. 142–145; Austring & Sørensen, 2006, s. 172–174). På denne måten kan elevene få en estetisk opplevelse av å delta i fiksjon, som bidrar til å utvikle historisk empati.

Elevene, i kollektiv rolle som tredjestanden, blir deretter bedt om å signere på Ballhuseden. Slik inviteres de til å gå med på fiksjonen om at dette er det de selv ønsker – som medlemmer av tredjestanden som er til stede ved Ballhuset. Bailly leser et utdrag fra kildeteksten, med vekt på at forsamlingen nettopp skal love hverandre å fortsette arbeidet med å lage en ny grunnlov. Her rammes fiksjonen med andre ord inn og begrenses av premisset i en historisk kilde.

På dette punktet går vi over fra at elevene agerer i en kollektiv rolle, til at de blir enkeltindivider som skal sette sitt navnetrekk på Ballhuseden. Etter vår erfaring kan det å agere som gruppe i en kollektiv rolle først bidra til at det oppleves tryggere å være i rolle i fiksjonen. Av den grunn ble den kollektive rollen også valgt, fordi den kunne fungere som en inngang for elevene før de deretter signerer individuelt. Dersom alle elevene, i rolle som tredjestandsmedlemmer, signerer, følger de Baillys instruksjoner. Deretter kommer vendingen, som kan legge opp til nysgjerrighet eller spenning, men som også kan oppfattes

som en provokasjon når man signerer på noe som i utgangspunktet kan ha virket ufarlig: Tredjestandsmedlemmene får vite gjennom Baillys replikk at signeringen av Ballhuseden innebærer betydelig risiko:

Tusen takk alle sammen for at dere har signert! Men jeg håper dere nå er klar over at vi har gjort oss selv til forrædere og kriminelle i kongens øyne, fordi han tror at han er den eneste som har rett til å bestemme.

Oppsummerende drøfting

I rekonstruksjonen av Ballhuseden gjennom dramaforløpet har det vært nødvendig å inngå visse kompromisser på bekostning av den historiske konteksten. Det er naturligvis ikke mulig å simulere hendelser med roller for hver av de 577 tilstedeværende representantene fra tredjestanden i 1789 i et vanlig norsk klasserom. All kontekst formidles dessuten gjennom replikker av Jean Sylvain Bailly (LiR). Dette er imidlertid et bevisst dramaturgisk valg, og det betyr heller ikke at konteksten vil forbli svak videre i forløpet. I stedet tilbyr vi her en inngang til fiksjonen på et tidlig tidspunkt, som kan fungere som en oppvarming til at elevene senere i forløpet potensielt tar større roller og våger å gi rollene sine større ansvar. Den historiske kilden, *Ballhuseden*, i oversatt versjon, fungerer som en rekvisitt som forankrer episoden i faktisk historisk kontekst og forsterker fiksjonen, og dermed muligheten for affektiv-kognitiv innlevelse som pivot (Allern, 2015, s. 136). Den historiske empatien kan oppstå i samspillet mellom tolkningen av den historiske primærkilden fra perspektivene de har blitt tildelt, og gjennom handling i fiksjon: øyeblikket der elevene signerer Ballhuseden, og deretter ansvarliggjøres for denne handlingen, legger til rette for affektiv empati. Det første dreier seg om å invitere elevene til å utføre fysiske handlinger i rolle for å legge til rette for en sterkere opplevelse av fiksjon (Allern, 2015, s. 137) gjennom en estetisk læreprosess. Slik sett kan det argumenteres for at vi aktiverer flere momenter av historisk empati samtidig, selv om den affektive innlevelsen kanskje oppleves som sterkere enn den historiske konteksten i akkurat denne episoden. Disse momentene er verktøy som på enkelt vis lar seg overføre til andre historiske situasjoner og kilder i klasserommet, og som dermed kan hjelpe lærere med å la sine elever utvikle historisk empati.

Mulighetsrom 2: Stendenes perspektiver – Å lage en historisk identitet

Beskrivelse og analyse

I flere århundrer hadde Frankrike vært et standssamfunn, med sosiale klasser inndelt etter middelalderens sosiale modell: kirkens menn utgjorde førstestanden, den adelige andrestanden, mens resten av folket var tredjestanden. De første to stendene utgjorde om lag 3 % av befolkningen og nøy betydelige lovfestede privilegier, slik som skattefritak, domsmyndighet og mulighet til å kreve avgifter fra den øvrige 97 % av befolkningen (Roos, 2022, s. 48). I Frankrike var kongemakten den øverste suverene makt, og den var eneveldig, uten noen praktiske begrensninger på maktutøvelsen sin. I dramaforløpet vårt inntar elevene stendenes perspektiver gjennom identitetsskapende prosesser i to tropper: *La Troupe Royale (kongelaget)* inntar de adeliges og øvrighetens perspektiv, mens *La Troupe Révolutionnaire (de revolusjonære)* arbeider med perspektivtaking fra tredjestanden. I de to troppene jobber vi først videre i kollektive roller, der elevene, i møte med hver sin LiR, Juliette og Héloïse, blir introdusert for synspunkter på den politiske situasjonen i Frankrike. Begge troppene jobber med de samme historiske primærkildene, som tekster, pamfletter og burleske karikaturer av for eksempel dronning Marie Antoinette (se figur 1). Hensikten er at disse skal få forskjellig betydning ut fra gruppenes ulike perspektiver.

Figur 3.1

Marie Antoinette som leopard (The Elisha Whittelsey Collection, The Elisha Whittelsey Fund, 1962).



I neste fase lager elevene egne individuelle roller innad i troppene. De tar utgangspunkt i reelle personer som levde i 1789, og får enkelte personalia utdelt i et rollekort. Det vil variere ut fra kildene hvilken informasjon som er tilgjengelig, men hver enkelt elev får noe informasjon knyttet til sin rolle, som navn, yrke og familie med mer. I den videre prosessen med å lage roller må elevene ta i bruk informasjonen de har fått tidligere i forløpet, informasjonen de har fått fra LiR i troppene, og reflektere over hvem menneskene i Frankrike i 1789 kan ha vært. De får også beskjed om å behandle rollene sine med respekt, slik at vi unngår mindre hyggelige framstillinger. Elevene samler alt dette i rollekort som de kan støtte seg på i det videre arbeidet med å utvikle rollene. De kan bruke skriving eller tegning, og svarer på spørsmål som skal hjelpe dem med å identifisere seg med karakterene i hver stand. Spørsmålene er forskjellige i hver av troppene, for å underbygge kontrasten mellom de to «virkelighetene». I begge tropper skal elevene også dikte videre ut fra spørsmålet «Hvordan er det for deg å leve i Frankrike i 1789?». På baksiden av rollekortet kan elevene tegne sin rolle. Rollekortet er ment som en støtte for elevene i utviklingen av individuelle roller, og de får hjelp av lærerne i de to gruppene hvis de står fast.

Fra et historiedidaktisk utgangspunkt er det å sette seg inn i historiske mentaliteter, som er så annerledes enn dagens, en øvelse som normalt fører med seg betydelige utfordringer. Riktignok finnes det sosiale grupper med privilegier i dag, men et fødselsbasert hierarki der familietilhørighet knyttes til forestillinger om en slags naturgitt moralsk og personlighetsmessig overlegenhet, lovfestede friheter og privilegier, strider mot dagens verdier om universelt menneskeverd og likhet for loven. Samtidig finnes det nok her muligheter for et møte på tvers av århundrene, nettopp fordi det var slike privilegier de revolusjonære gjorde opprør mot. Den urettferdige ulikheten i det franske samfunnet før 1789 legger derfor godt til rette for affektiv innlevelse og moralsk forargelse med og på vegne av dem som ikke nøt godt av første- og andrestandens privilegier.

Sett opp mot læreplanen for samfunnsfag vektlegger vi i dette mulighetsrommet konflikt og identitet snarere enn kildeforståelse. I kjerneelementet «Identitetsutvikling og fellesskap» står det at elever skal forstå «hvordan identitetsutvikling påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kompetansemålene etter 10. trinn står det videre at elever skal kunne «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av

sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vårt dramaforløp bygger på antakelser om at dynamikker mellom stendene, med sterk solidaritet innad og tydelige fiendebilder utad, økte sannsynligheten for konflikt og voldsbruk i 1789. Det er denne dynamikken vi ønsker å synliggjøre ved å dele elevene inn i de to nevnte troppene.

De dramadidaktiske valgene i dette mulighetsrommet er gjort på bakgrunn av flere momenter. Det første er av betydning for dramaforløpets dramaturgi. Senere skal vi se på hvordan rollearbeidet på ulike måter kan bringe oss nærmere historisk empati. Med de to troppene forenkler vi konflikten til to tydelige, steile fronter mot hverandre, og dette får en viktig dramaturgisk funksjon. LiR (Juliette og Héloïse) er mellomroller som viser bekymring, informerer og appellerer (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 95), med den hensikt å gi elevene det ene eller det andre perspektivet ut fra hvilken tropp de tilhører. Ved å bygge opp under to ulike perspektiver, eller «virkeligheter», skaper vi kontrast (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 44). Innad i hver av troppene oppstår det formodentlig et «vi» og et «dem». Slik forsterkes opplevelsen av konflikt gjennom fiksjon. Kontrasten fungerer som et dramaturgisk virkemiddel som skal bygge opp under konflikten og skjerpe omstendighetene. Med primærkilder som rekvisitter konsentrerer vi troppens eget perspektiv, med solidaritet innad og fiendebilder utad. Primærkildene er derfor også virkemidler som skal bidra i oppbygningen av konflikten, som under den franske revolusjonen.

En videre hensikt med å vinkle og spisse disse to perspektivene er å skape nærhet til historien og menneskene som levde i Frankrike i 1789. Innad i de to troppene ser vi for oss at den estetiske fordoblingen vil kunne bidra til kollektiv kunnskapsøkning, fordi de ulike medlemmene i hver tropp trolig vil ta med sin forforståelse – sine forkunnskaper, erfaringer, informasjonen de har fått underveis i forløpet og sine tolkninger av historien – inn i spillet. Deretter kan måten de uttrykker seg på, med bakgrunn i sin forforståelse, virke inn på de andre i troppen, og motsatt. Den estetiske fordoblingen foregår her i en kollektiv estetisk læreprosess. Slike prosesser kan være sterkt akkumulerende (Austring & Sørensen, 2006, s. 172), og tolkningsmulighetene og kunnskapen om hva troppens perspektiv innebærer, vil kunne økes gjennom dette mulighetsrommet.

Ved dernest å la elevene forme og ta på seg individuelle roller i troppene jobber vi oss potensielt enda dypere inn i fiksjonen. Rollene får ulike identiteter

gjennom arbeidet med rollekortene, og intensjonen er at dette skal kunne gi en opplevelse av nærhet til troppens «virkelighet». Rollekortene er valgt som hjelpemiddel, slik at elevene har noe å støtte seg på når de senere skal spille ut rollene, og for at de kan legge sine forkunnskaper inn i forestillingen om de levende menneskene. I videreføringen av denne hendelsen i dramaforløpet vil de bli bedt om å gå inn i rollene på ulike måter: først i tablåer og deretter i diskusjonen om hvilke nye lover som bør innføres i Frankrike. Igjen vil samspillet med de andre i troppene innebære estetisk fordobling, noe som vil kunne øke kunnskap og forståelse for hva som skjedde under den franske revolusjonen, og hvorfor. Perspektivene de inntar – først i kollektiv rolle for å skape en ramme og deretter i de individuelle rollene – vil kunne legge til rette for innsikt og empati med de historiske aktørene. I dramaforløpet skulle rollekortene opprinnelig lages ut fra *fiktive* historiske aktører, noe som ville gitt stor frihet til å dikte rundt hvem personene var. I videreutviklingen av dramaforløpet valgte vi heller å bruke reelle historiske aktører som utgangspunkt. Dermed mister man noe frihet i fiksjonen, men kommer nærmere de virkelige hendelsene. Slik kan identifiseringen muligens oppleves som sterkere, fordi ekte menneskers skjebne ofte berører oss på en annen måte enn fiktive menneskers skjebne. Ved å lage rollene ut fra virkelige mennesker bruker vi rollearbeidet aktivt inn mot innholdet.

Oppsummerende drøfting

I introduksjonen av dette mulighetsrommet har vi vist at elevene i *Den franske revolusjon* møter en forenkling av perspektivene. Samtidig kan vi, gjennom bruken av kontraster, potensielt få en synergi mellom fagene ved at fellesskapet innad i troppene skaper større engasjement for situasjonen og historisk empati med mennesker på begge sider av konflikten. I dette mulighetsrommet er også bruken av kilder som rekvisitter viktig, men på en annen måte enn tidligere. Kildene får ulik betydning i de to troppene og bidrar til å bygge kontrasterende identiteter. Etter vårt syn legger dette samspillet forholdene meget godt til rette for både affektiv historisk empati og forståelse. Elevene lager roller som er basert på ekte personers navn og noen få personlige opplysninger; resten skal de selv finne ut av. Også i arbeidet med å lage historiske identiteter forenes de tre momentene av historisk empati som vi gjorde rede for tidligere i dette kapittelet. Definisjonen av grupper i opposisjon til hverandre kan bidra til det

affektive momentet, mens kognisjon kan oppstå i den kreative utfyllingen av momenter til rollen, i forhandling med det siste momentet av historisk empati, nemlig den historiske konteksten. Oppbygningen av en slik rolle utenfor fiksjon har til hensikt å åpne det rommet for refleksjon vi har etterlyst, og som kan sikre historisk læring. Opplevelses- og erfaringsdimensjonen som er sentral i estetiske læreprosesser, kan her realiseres gjennom den refleksive og skapende prosessen med å utvikle en rolle, og gjennom kropp, følelser, sanser og det skapende ved å *være i rollen*.

Mulighetsrom 3: Stormer vi Bastillen?

Å ta faktiske eller kontrafaktiske valg i rolle

Beskrivelse og analyse

Senere i dramaforløpet forsøker vi å gjenskape stemningen i Paris 14. juli 1789 gjennom en fortelling. I stekende varme arbeidet de revolusjonære med å skaffe seg våpen og ammunisjon for å forsvare de politiske prosessene som var satt i gang gjennom Ballhuseden og etableringen av en nasjonalforsamling bestående av medlemmer fra tredjestanden. Ludvig XVI hadde gitt en motvillig tilslutning til nasjonalforsamlingens arbeid, men ikke uten flere forsøk på å stikke kjepper i hjulene på dem. Etter nasjonalforsamlingens ed i ballhuset 20. juni begynte kongen å samle styrker omkring Paris, byen der de revolusjonære følelsene var sterkest. Ryktene svirret om at kongen ville forsøke å stoppe revolusjonen med makt. 14. juli samlet en stor gruppe bevæpnede revolusjonære seg utenfor Bastillen, der en liten gruppe kongelige soldater forsvarte ammunisjonen de revolusjonære var ute etter. I *Den franske revolusjon* bruker vi en fortellende inngang utenfor rolle til denne spente situasjonen, slik at elevene kan få kontekst for resten av situasjonen. Deretter bruker vi LiR til å lede diskusjonen innad i de to troppene: Skal de gå til kamp mot den andre troppen eller ikke? Elevene skal diskutere og ta valg i rollene de selv har laget.

Fra et historiedidaktisk perspektiv er det viktig å understreke at selv om gruppedynamikkene fortsatt spiller en rolle i dette mulighetsrommet, er det valg og konflikter som står sentralt. Læreplanen åpner faktisk for kontrafaktisk utforskning i formuleringen fra kompetansemålene etter 10. trinn: «Eleven skal kunne (...) gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske

og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik årsaks-tenkning forutsetter, som vi har vært inne på, kreative, historiske tankeeksperimenter om hva som kunne ha skjedd (Dahl, 1956, s. 159). Læreplanens formulering griper direkte inn i dette ved å avkreve refleksjon om endringer i forutsetninger (årsaker) kunne ha forhindret konfliktene. I LK20 er derfor kontrafaktisk kreativitet og tankeeksperimenter en nødvendig kompetanse for elever i forståelsen av historiske konflikter. Det er samtidig viktig at elevene forstår hvordan menneskers valg verken var forutbestemte eller uunngåelige, men resultatet av et samspill mellom strukturell kontekst og individuelle valg (Korbøl, 2019). Læreplanen setter en slik handlingskompetanse i sammenheng med historiebevissthet: forståelsen av at mennesker både er historieskapte og historieskapende. Dermed kommer også de historiske personene nærmere oss, og empatien oppstår når vi skjønner at de også var mennesker og like frie til å gjøre valg som vi er.

Fra et dramadidaktisk perspektiv nærmer vi oss her en dramaturgisk spenningstopp: Vil det bli kamp eller ikke? I oppbygningen av spenningen står fortellingen sentralt, og gjennom den får elevene informasjon om omstendighetene. Samtidig brukes fortellingen til å drive handlingen i dramaforløpet videre (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 85). Læreren innleder med å oppgi datoen, før det fortelles om varme, kaos og en konflikt som trappes opp. Slik kan elevene, ved hjelp av forestillingsevne og fantasi, danne seg klarere bilder av hva som skjer i opptakten til det som kommer: Stormingen av Bastillen. Deretter går ordet til LiR, som henvender seg til hver sin tropp, og elevene får mer informasjon om «siste nytt» fra henholdsvis Héloïse eller Juliette. Her fungerer de to LiR som mellomroller. De bringer informasjon, men åpner samtidig for at elevene i roller kan diskutere og komme fram til løsninger (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 95).

I fortsettelsen må elevene vurdere og ta valg sammen i fiksjon: Skal de gå til kamp mot den andre troppen, eller ønsker de en fredelig løsning? Dette forutsetter at de snakker og samarbeider med utgangspunkt i forkunnskapene de har fått. Slik får de mulighet til å forestille seg og leve seg inn i situasjonen gjennom rollene de er i, noe som kan åpne for refleksjoner, meningsskapende prosesser og læring om det historiefaglige stoffet. Samtidig kan elevene arbeide med flere sosiale målsetninger gjennom samarbeid og valg, samt andre sosiale ferdigheter underveis. Empati og forståelse for andres perspektiver er en del

av dette. Meningsskaping og kunnskapsakkumulering foregår her gjennom estetisk fordobling, i dialektikken mellom opplevelsen av å være i rolle og å være seg selv. Elevene forlater potensielt seg selv midlertidig når de er i rolle, noe som kan knyttes til en opplevelse av å være *ikke meg*, og samtidig *ikke ikke meg* (Orkibi, 2010; Schechner, 2020; Skar, 2025). Gjennom den estetiske fordoblingen ligger det også et potensial for læring, erkjennelse og danning. Det er i de sanselige og kroppslige erfaringene med empatisk affeksjon og kognisjon i historiske roller at ny kunnskap kan få plass til å oppstå gjennom en estetisk læreprosess.

I mulighetsrom 3 har elevene også mulighet til å påvirke og endre den videre handlingen i dramaforløpet. I dobbeltheten de befinner seg i gjennom rollene de spiller, kan elevene her være aktive, handlende og medbestemmende. Dette er et viktig og demokratisk poeng i et dannelsesperspektiv. Dewey (1934/1980, s. 108–109) skriver at ved å være aktive og samhandlende med verden blir verden en del av oss, og vi en del av verden. Rasmussen skriver videre om hvordan danning foregår gjennom det estetiske: «(...) et syn på tilknytning til omgivelsene som [...] gir større verdi til selvet, gjennom å engasjere det i verden som aktivt handlende og medbestemmende vesen og kropp» (Rasmussen, 2013, s. 30–31). Med Rasmussen og Dewey ser vi her at det å interagere og handle aktivt i møte med estetisk praksis, som i rollespill som medlemmer av en tropp, kan bidra til danning og verdi. I det drama-didaktiske valget som her er tatt, ligger det også et ønske om å legge til rette for demokratisk deltakelse i dramaforløpet.

Oppsummerende drøfting

Ikke helt ulikt mulighetsrom 1 står både historiske og kapasitetsmessige hensyn i veien for en presis rekonstruksjon av stormen på Bastillen. Vi kan ikke gjenskape hendelsesforløpet minutt for minutt eller de bortimot 1000 personenes beveggrunner for å delta i hendelsen. Vi ser likevel en særlig synergi mellom dramaforløpets fiksjonsbruk på den ene siden og kontrafaktisk historie som utgangspunkt for læring på den andre. Gjennom rollearbeidet i mulighetsrom 2, som også leder inn i tablåarbeid og lovskrivning, har vi laget realistiske representasjoner av befolkningen i Frankrike. Ved å la elevene i mulighetsrom 3 delta aktivt i rolle, utforske fiksjonen og dermed påvirke den videre gangen i spillet de deltar i, legger vi gjennom dette dramadidaktiske

og kontrafaktiske grepet til rette for et mer empatisk engasjement og dermed affektiv empati. Dersom man kan balansere den affektive innlevelsen i kampens hete ved Bastillen med kontrafaktisk, kognitiv refleksjon i etterarbeidet, blir læringspotensialet etter vårt syn særlig stort. En historisk konflikt, der kontekst møter elevgrupper i affeksjon som tar valg i rolle med påfølgende kognitivt kontrafaktisk etterarbeid, er et design som etter vårt syn legger forholdene godt til rette for utvikling av historisk empati.

Avslutning – En pøbelisk framferd med historien?

I dette bokkapittelet har vi redegjort for måter man kan tilrettelegge for historisk empati gjennom drama i samfunnsfagundervisning, gjennom en analyse av vårt dramaforløp om den franske revolusjon. For kritiske historikere kan dramaforløpet vårt kanskje framstå som en pøbelaktig framferd med historien. Fiksjonen utfordrer historiefagets realitetsorientering og lar elever oppleve stiliserte og forenklete simuleringer av historiske hendelser, der man i episoden ved Bastillen sågar åpner for en kontrafaktisk avslutning. At det hele ordnes i en uhistorisk dramaturgisk form, kan virke som nok en provokasjon. Vi har i diskusjonen ovenfor erkjent de kapasitetsmessige begrensningene ved å simulere så dramatiske og omfangsrike hendelser som den franske revolusjon i et klasserom. Likevel mener vi at vi ivaretar den historiske læringen gjennom arbeid med primærkilder og gjennom reflekterende etterarbeid. Kontrafaktisk historie er ikke bare spekulasjon eller historisk litteratur, men en forutsetning for historisk årsakstenkning, som også læreplanen i samfunnsfag legger opp til. Hvis elevene forstår de ulike handlingsalternativene den franske revolusjons aktører hadde, årsakene til valgene de tok, og under hvilke forutsetninger utgangen kunne bli annerledes, har man både utviklet historisk empati og oppfylt kompetansemål i læreplanen.

Et vesentlig funn, som i liten grad har vært nevnt av forskere som også har jobbet med drama og historisk empati, er betydningen av forløpets dramaturgiske design. Anslaget forutsetter ingen forkunnskaper, men skaper interesse og introduserer den historiske konteksten gradvis. Innlevelsen og forståelsen

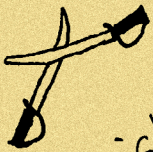
blir kumulativ og øker stadig gjennom deltakelse i læringsaktiviteter som også åpner for bidrag fra elevene selv. Det dramaturgiske høydepunktet nås ved konfrontasjonen utenfor Bastillen, der elevene skal fatte en beslutning som de har forberedt seg til gjennom det spenningsskapende arbeidet i grupper, mens en oppklarende avslutning skjer i forløpets etterarbeid. Med distanse til fiksjonserfaringen kan man i denne siste fasen reflektere over episoden der den historiske konteksten var svakest: Ballhuseden og tredjestandens løfte om å fortsette sitt arbeid, hva enn kongen skulle mene om det. Med sin nyervervede kontekst- og perspektivforståelse kan man gjennom etterarbeidet reflektere bedre omkring episoden med Ballhuseden enn da de selv gjennomlevde den.

Et annet viktig funn fra analysen vår er potensialet som ligger i bruk av primærkilder i fiksjon. Vi antok allerede fra begynnelsen, med utgangspunkt i empiriske funn fra for eksempel Kosti mfl. (2015, s. 13), at en kilde vil åpne opp for ny historisk forståelse fra rollens perspektiv. Men ved hjelp av Vygotskys pivot-begrep, slik Allern har tolket det (2015), har vi også vist hvordan primærkilder i tillegg får en dramadidaktisk funksjon som omdreiningsspunkt og forsterkende moment i forløpets fiksjon. Dette må være et ytterligere argument for at primærkilder bør få en helt sentral plass i dramaforløp som skal tilrettelegge for historisk empati.

Referanser

- Agnew, V. (2007). History's affective turn: Historical reenactment and its work in the present. *Rethinking History*, 11(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/13642520701353108>
- Allern, T.-H. (2015). Å lære av å være i rolle: Det eksistensielle aspektet i fiksjoner og rollespill. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 133–169). Fagbokforlaget.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259–280). Universitetsforlaget.
- Bakke, J. O. & Lindstøl, F. (2023). *Undervisningens dramaturgi: Fortellinger og analyser fra klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Byréus, K. (1990). *Du har huvudrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Liber.
- Dahl, O. (1956). *Om årsaksproblemer i historisk forskning: forsøk på en vitenskapsteoretisk analyse*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the process of historical empathy. *Theory & research in social education*, 42(1), 4–34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.826158>
- Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for Promoting Historical Empathy. *Social studies research and practice*.
- Giacomucci, S. (2021). *Social work, sociometry, and psychodrama: Experiential approaches for group therapists, community leaders, and social workers* (Bd. 1). Springer Singapore Pte. Limited. <https://doi.org/10.1007/978-981-33-6342-7>
- Harnes, H. B. (2022). *Historisk empati i møte med vanskelig historie: En kvalitativ studie av historieundervisning i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3031701>
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Heggstad, K. M. & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Johnson, K. M. (2015). Rethinking (re)doing: historical re-enactment and/as historiography. *Rethinking History*, 19(2), 193–206. <https://doi.org/10.1080/13642529.2014.973709>
- Korbøl, K. (2019). Hva er det felles beste? Historie og bærekraft. I O. A. Kvamme og E. Sæther (Red.) *Bærekraftdidaktikk* (s. 43–58). Fagbokforlaget.
- Kosti, K., Kondoyianni, A. & Tsiaras, A. (2015). Fostering historical empathy through drama-in-education: A pilot study on secondary school students in Greece. *Drama Research: international journal of drama in education*, 6(1) https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS163/History_Kosti%20et%20Al_1.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Liset, M. & Wiik, M. (2023). Dramafaglige estetiske læreprosesser for fremtidens klasseledere: en studie av lærerstudenters erfaringer med dramaundervisning i utdanningen. *Journal for research in arts and sports education*, 7(1), 25–39. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3851>
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Løkken, B. B. (2023). Å lære når man ikke sitter i tog: Estetiske læreprosesser i tverrfaglig undervisning i ungdomsskolen. *DRAMA: Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 60(1), 10–16. <https://doi.org/10.18261/drama.60.1.4>
- Orkibi, H. (2010). The experience of acting: A synthesis of concepts and a clinical vignette. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(2), 193–203. https://doi.org/10.1386/jaah.1.2.193_1
- Rasmussen, B. (2013). Teater som danning: I pragmatisk-estetiske rammer. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 21–36). Fagbokforlaget.
- Retz, T. (2015). A moderate hermeneutical approach to empathy in history education. *Educational philosophy & theory*, 47(3), 214–226. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.838661>
- Roos, M. (2022). *Å forstå fortiden og formidle for framtiden*. Universitetsforlaget.
- Samaras, A. (2011). *Self-Study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. SAGE.
- Schechner, R. (2020). *Performance studies: An introduction* (4. utg). Routledge.
- Skar, S. (2025). Oppslukt i betydningsfulle øyeblikk: Undersøkelser av deltakeropplevelser og skapende prosesser i psykodrama. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder. <https://hdl.handle.net/11250/3188150>
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes: Om dramapædagogik og æstetik. I C. B. M. Jensen & J. Szatkowski (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv II* (s. 136–182).
- Sørensen, Ø. (2005). *Historien om det som ikke skjedde: kontrafaktisk historie*. Aschehoug.
- Vik, M. K. & Bjørnstad, G. B. (2023). I G. B. Bjørnstad & S. N. Ellinggard (Red.), *Performative innganger til undervisning: Perspektiver på skapende læring med tverrfaglige tema* (s. 117–131). Universitetsforlaget.


Historisk empati
+ drama
= SANT

Tips til læreren

- * Bestem deg for hvilke "utsnitt" av den historiske hendelsen som skal stå fram i ditt dramaforløp. Hvilke ulike perspektiver må ivaretas?
- * Planlegg forløpet godt. Hvordan fanger du oppmerksomheten til elevene?
 - ➔ Tenk på bl.a. anslag, spenningsoppbygging, konflikter, kontraster, refleksjon, m.m.
- * Lag muligheter for å åpne opp for dialog, refleksjon og diskusjon i elevgruppa.
- * La elevene undersøke historiske kilder mens de er i rolle.
- * Vær observant og lydhør for gruppedynamikker og psykososialt miljø blant elevene, for eksempel i forbindelse med påstandsøvelser og gruppeøvelser.

Skalstad, I. & Gabrielsen, A. (2026). «De er morsomme å se på. Det er sånn party»: Estetiske erfaringer i naturfaglig utforskning. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 77–100). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850504>

Kapittel 4

«De er morsomme å se på. Det er sånn party»

Estetiske erfaringer i naturfaglig utforskning

Ingunn Skalstad og Anja Gabrielsen

Sammendrag: Denne studien undersøker hvordan estetiske erfaringer kommer til uttrykk hos elever på 2. trinn under utforskende aktiviteter ute i naturen, og hvordan estetiske og utforskende læreprosesser kan utfylle hverandre i naturfag. Datagrunnlaget består av to casebeskrivelser fra en undervisningsøkt der 10 elever og en naturfagslærer utforsker naturmangfoldet i en elv. Analysen, basert på Wickmans forståelse av estetiske erfaringer og Deweys teori om estetiske læreprosesser, viser at prosessene har mange fellestrekk. Elevene uttrykker erfaringer gjennom sanser, følelser og refleksjoner. Funnene tyder på at lærere kan fremme elevenes interesse, engasjement og helhetlige læring i naturfag ved å koble sanselige erfaringer til artskunnskap, samtidig som de legger til rette for at emosjoner og meningsfullt engasjement kan oppstå.

Nøkkelord: Estetiske erfaringer, utforskende læreprosesser, naturfag, sanselige erfaringer, emosjoner

Abstract: This study explores how aesthetic experiences are expressed in second-grade students during outdoor exploratory science activities, and how aesthetic and inquiry-based learning processes can complement each other. The data comprise two case descriptions from a lesson in which 10 students and a science teacher investigated river biodiversity. Drawing on Wickman's conception of aesthetic experiences and Dewey's theory of aesthetic learning processes, the analysis reveals significant overlaps between the processes. Students express their experiences through senses, emotions, and reflection. The findings suggest that teachers can foster students' interest, engagement, and holistic learning by connecting sensory experiences to species knowledge, together with facilitating emotions and meaningful engagement.

Keywords: Aesthetic experiences, exploratory learning processes, science education, sensory experiences, emotions

Innledning

Kule døgnfluer og dyr som har party! I dette kapittelet tar vi deg med til elvebredden, der 10 elever på 2. trinn og en lærer utforsker det biologiske mangfoldet i og ved elven. Hva opplever og sanser elevene i denne naturfagstimen? Hvilke estetiske erfaringer får elevene, og hvilke sammenhenger finnes mellom utforskende og estetiske læreprosesser i naturfag? Disse spørsmålene er noe av det vi undersøker i dette kapittelet.

Til tross for at naturfagundervisning, og naturen i seg selv, ofte innebærer rike sanseerfaringer og følelsesmessig engasjement, er begreper som *estetiske læreprosesser* og *estetiske erfaringer* ikke nevnt i læreplanen for naturfag. Samtidig finnes det begrenset empirisk forskning som undersøker hvordan slike erfaringer faktisk kommer til uttrykk når elever deltar i utforskende aktiviteter ute i naturen, og hvordan lærere didaktisk kan følge opp elever i slike situasjoner. I dette kapittelet søker vi å bidra med ny innsikt til dette kunnskapsområdet gjennom en kvalitativ undersøkelse fra praksisfeltet.

Estetiske læreprosesser har vist seg å fremme dybdelæring, bidra til at elever opplever læring som meningsfull, og støtte tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). I denne sammenhengen forstår vi estetiske læreprosesser som et helhetlig kunnskapssyn som vektlegger opplevelse og erfaring. Gjennom estetiske uttrykk og arbeidsmåter aktiveres emosjonelle, skapende og refleksive momenter samtidig, og formålet er å utforske og utvikle forståelser framfor å finne ett entydig svar (se kapittel 1). Dette kan ses i forlengelsen av Deweys erfaringsbaserte læringssyn, der estetiske erfaringer oppstår i samspillet mellom kropp, sanser, følelser og tenkning (Dewey, 1934; 1938), og Illeris' vektlegging av læring som en helhetlig prosess der både kognitive og emosjonelle dimensjoner inngår (Illeris, 2012).

Naturfag forbindes ofte med fakta, logikk og systematisk tenkning, men faget rommer også sterke estetiske dimensjoner. Dette gjelder både opplevelsesmessige og følelsesmessige aspekter, og ikke minst den utstrakte bruken av sanser i forbindelse med utforskning og læring. Elever kan for eksempel lytte til egne hjerteslag med stetoskop, se regnbuelysbrytning i et prisme og smake forskjellen mellom surt og søtt. Slike erfaringer aktiverer sansene og kan

fremme undring, nysgjerrighet, følelser og refleksjon, noe som kjennetegner estetiske læreprosesser.

Som tidligere nevnt er begrepene *estetiske læreprosesser* og *estetiske erfaringer* ikke eksplisitt omtalt i læreplanen for naturfag. Derimot har læreplanen et sterkt fokus på *utforskning*, der ordet «utforsk» er nevnt mer enn 130 ganger. Utforskning beskrives som en prosess der elevene skal «oppleve og eksperimentere», og der nysgjerrighet og undring skal ivaretas. Å utforske kan også bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det finnes dermed flere likhetstrekk mellom estetiske og utforskende læreprosesser: Begge inkluderer sansing og eksperimentering, og vektlegger selve læringsprosessen. Mens estetiske læreprosesser også fremhever det emosjonelle aspektet, er dette imidlertid ikke eksplisitt nevnt i læreplanens definisjon av å utforske. Ifølge Wickman mfl. (2022) er estetiske og affektive erfaringer grunnleggende for meningsskaping og læring i naturvitenskapen (s. 719), og de peker på at denne typen erfaringer bør undersøkes empirisk.

De mange likhetene mellom estetiske og utforskende læreprosesser utgjør et potensial for at disse prosessene kan styrke hverandre. Likevel finnes det begrenset med empiriske studier som undersøker hvordan estetiske erfaringer faktisk kommer til uttrykk hos elever som deltar i utforskende naturfaglige aktiviteter ute i naturen. I dette kapittelet undersøker vi derfor følgende spørsmål:

- *Hvordan kommer estetiske erfaringer til uttrykk hos elever som deltar i utforskende aktiviteter ute i naturen?*
- *Hvilke sammenhenger er det mellom utforskende og estetiske læreprosesser, og hva kan disse tilføre hverandre?*

For å svare på dette tar vi utgangspunkt i to casebeskrivelser fra naturfagundervisning på 2. trinn ved en barneskole, der elevene deltar i utforskende aktiviteter med mål om å bli kjent med det biologiske mangfoldet i og ved en elv. Casebeskrivelsene utgjør studiens empiriske materiale. For å identifisere estetiske erfaringer i de to casebeskrivelsene tar vi utgangspunkt i Wickmans (2006) beskrivelser av hvordan estetiske erfaringer kan komme til uttrykk. I den videre analysen og diskusjonen av casene bygger vi på John Deweys forståelse av estetiske erfaringer i læring. Denne forståelsen, sammen med nyere forskning på estetiske og utforskende læreprosesser i naturfag, danner grunnlaget for analyserammeverket vi benytter.

Vi presenterer først de to casebeskrivelsene, etterfulgt av en redegjørelse for det teoretiske rammeverket for studien. Deretter presenteres metodologiske perspektiver før vi analyserer og drøfter funnene. I den påfølgende diskusjonen drøfter vi hvordan estetiske og utforskende læreprosesser kommer til uttrykk i elevenes aktiviteter, og hvordan disse prosessene kan berike og styrke hverandre. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av hovedfunnene, samt implikasjoner for videre forskning og pedagogisk praksis. Vi peker blant annet på didaktiske grep lærere kan benytte for å fremme estetiske læreprosesser hos elever som utforsker det biologiske mangfoldet.

Naturfag ved elvebredden – to casebeskrivelser

Det er tidlig i juni. Solen skinner fra blå himmel, og det er varmt og godt ute. Nede ved elvebredden, ikke langt fra skolen, er 10 elever fra 2. trinn ivrig opptatt med å fange insekter og andre smådyr i det grunne elvevannet. Elevene jobber sammen to og to og er utstyrt med håver, som de bruker til å fange smådyra, og en plastbalje fylt med vann som de legger dyra i. De plukker smådyr ut av håven med fingrene eller tømmer dem direkte i baljen. Elevene har fått utdelt hver sine lupersom de bruker til å studere smådyra nærmere, og læreren har også lagt ut laminerte plansjer som viser bilder av insekter og andre smådyr som finnes i ferskvann. Til hvert av bildene står artsnavn og en beskrivelse av de ulike dyrene. Elevene veksler mellom å hente flere dyr med håven og å sitte på huk og studere dyra de har funnet. Innimellom går de bort til medelever for å se hva de andre har funnet. Det er stort engasjement hos elevene. Utrop som «Se her», «Jeg fant to!», «Lærer, kom og se» og «Jeg fant en rød en!» høres.

Langs den vesle strandkanten er det stor aktivitet, og læreren beveger seg mellom de ulike gruppene. Hen ser på dyrene elevene har funnet, kommenterer og hjelper til der det trengs. Enkelte ganger utbryter læreren «Ja, se, der har dere funnet enda et dyr», noen ganger navngir hen hva de har oppdaget, og andre ganger spør hen elevene om de vet hvilket dyr de har funnet.

Casebeskrivelse 1: Døgnflua

Plutselig oppdager en av elevene, Adam, et insekt som har funnet veien til håret til ei av jentene, Stina. «Å, du har et dyr i håret!» utbryter han. Adam tar insektet forsiktig ut av håret til Stina, og sammen løper de to bort til læreren for å vise fram hva de har funnet, mens Adam roper høyt «Jeg fant ... jeg fant!»

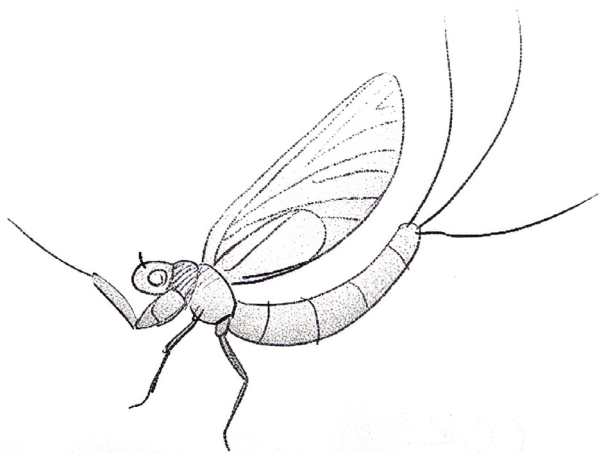
Samtidig som Adam oppdager insektet i håret til Stina, er læreren engasjert i en samtale med to andre jenter som har funnet sine egne smådyr. Læreren og de to jentene sitter på huk og studerer dyra som nå svømmer rundt i plastbaljen. «Der er et dyr!» sier ei av jentene og peker ned i baljen. Læreren bøyer seg ned for å se og sier bekreftende: «Ja, der har du funnet en ... det må jo være en sånn døgnfluelarve.»

I bakgrunnen høres entusiastiske rop fra Adam, som sammen med Stina kommer løpende med insektet han har funnet: «Se! Jeg fant et dyr!» Læreren vender oppmerksomheten mot dem og tar imot insektet Adam holder i hånden. «Det dyret lå i håret til Stina», forklarer han. Læreren smiler og sier «Ja ... men hallo ... skal jeg fortelle dere en ting?» Adam nikker, og læreren fortsetter mens hen peker i baljen til de to jentene: «At den som svømmer rundt nedi der, den blir slik.» Ei av jentene utbryter «Åå!» tydelig fascinert av det læreren forteller.

Figur 4.1a

Døgnflue, voksen.

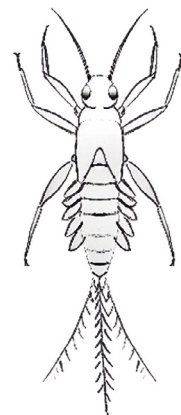
Illustrasjon: Ella Eilertsen.



Figur 4.1b

Døgnfluenymfe.

Illustrasjon: Ella Eilertsen.



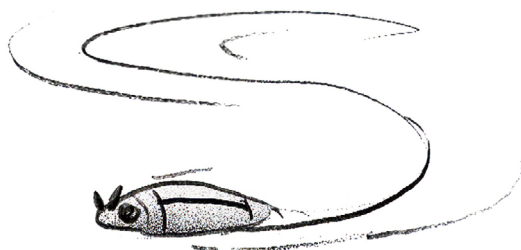
I bakgrunnen roper en av medelevene på Adam, og Adam løper bort til medeleven, som er et lite stykke unna. Læreren og de to jentene sitter samlet og studerer dyra. Læreren peker på insektene i vannet og forklarer: «Du skjønner at den er ung, og når den blir voksen, så ...» Jenten fullfører setningen: «... er den mygg.» «Ja, det er ikke mygg. Det heter døgnflue», sier læreren. «Kult!» utbryter jenten. «Hvorfor kan vi ikke legge den tilbake i vannet?» spør den andre jenten om den voksne døgnflua som Adam hadde funnet. Læreren forklarer at det er «Fordi den vil ikke leve i vann. Nå skal den leve bare i lufta her ... og så vet ikke jeg om det er gutt eller jente, da, men det de skal gjøre nå, det er at de skal finne seg en kjæreste ... og så skal de lage barn ... og så dør de ... så de har et ganske kort og heftig liv. De lever egentlig lengst i vannet.»

Casebeskrivelse 2: Buksvømmeren og dyra som har party

En annen elev, Petter, har fanget flere forskjellige smådyr med håv og lagt dyra i baljen med vann. Han henter stadig flere dyr og er tydelig engasjert i aktiviteten. Innimellom setter han seg ned på huk og studerer småkrypa som svømmer rundt i baljen. Han bruker litt tid på dette. I det ene hjørnet av baljen med vann svømmer det flere små dyr. Dyra beveger seg raskt og i sirkler og er trolig små biller som kalles virvler, et navn de har fått fordi de nettopp virvler rundt og rundt. Petter ser på dyra som virvler rundt og rundt og sier: «De er morsomme å se på. Det er sånn party.» Litt senere viser han dyra til en annen medelev. Han peker på de små dyrene som har samlet seg i et hjørne av baljen og sier: «... og her er det party.»

Figur 4.2a

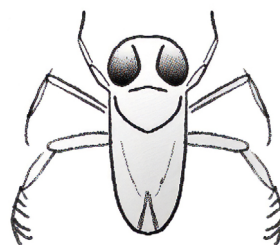
Virvler som har party. Illustrasjon: Ella Eilertsen.



Figur 4.2b

Buksvømmer.

Illustrasjon: Ella Eilertsen.



Det er også et annet og mye større insekt i baljen, en buksvømmer. Etter hvert kommer læreren bort og ser på dyrene Petter og medeleven har funnet. Læreren ser på det store insektet og kommenterer at «Det der ... det er en buksvømmer.» Petter sier ingenting, men går like etter bort til de laminerte plansjene med bilder av ulike ferskvannsdyr som læreren har lagt på strandkanten litt lenger borte. Han studerer bildene og stopper opp ved bildet av en buksvømmer. Deretter går han tilbake til baljen med smådyra og forteller til medeleven at det er en buksvømmer de har funnet (læreren har da gått bort til noen andre elever). Petter bruker aktivt «buksvømmer» om dyret resten av skoledagen.

Estetiske erfaringer: Helhetlige og meningsfulle erfaringer

I denne studien tar vi utgangspunkt i John Deweys perspektiver på hva estetiske erfaringer er, samt nyere tolkninger og videreutviklinger av Deweys tanker. Dewey la i sitt arbeid vekt på at læring skjer mest effektivt gjennom direkte erfaring og praktisk engasjement (1916). Han argumenterte for at interaksjon med omgivelsene kan føre til meningsfull læring, og at det ikke er tilstrekkelig å bare høre om noe; eleven må handle, utforske og reflektere over det som skjer for at læring skal oppstå (Dewey, 1916). Dewey skiller mellom «vanlige» erfaringer og estetiske erfaringer. Mens en vanlig erfaring ofte er sanselig og fragmentert, innebærer en estetisk erfaring en dypere samhandling med omgivelsene og verden rundt. Estetiske erfaringer er også nært knyttet til følelser (Dewey, 1934). Ifølge Dewey er estetiske erfaringer de opplevelsene som er spesielt intense og meningsfulle, ofte knyttet til kunst og natur, der sansene og følelsene er fullt engasjert. Han bruker blant annet solnedgangen som eksempel på hvordan en hverdagslig naturopplevelse kan bli estetisk – ikke fordi den er kunstnerisk, men fordi den vekker undring, følelser og refleksjon (Dewey, 1934). Gjennom en helhetlig tilnærming til læring, som inkluderer både praktisk engasjement og estetiske erfaringer, etablerer Dewey en teori der læring ikke bare handler om å tilegne seg kunnskap, men også om å oppleve og forstå verden på en dyp og meningsfull måte.

Deweys ideer er tolket og videreutviklet av blant annet Ruoppa (2019). Forfatteren bygger på Deweys forståelse av estetikk og understreker blant annet at estetiske erfaringer oppleves som meningsfulle, og at de gir en følelse av fullføring eller tilfredsstillelse. For at en erfaring skal bli en estetisk erfaring, må den, ifølge Ruoppa (2019, s. 71–72), oppleves som personlig relevant og inneholde en utfordring som kan mestres for å få varig betydning. Uten disse elementene vil den estetiske kvaliteten ved erfaringen i beste fall være overfladisk og kortvarig. Ruoppa utdyper også Deweys perspektiv ved å påpeke at estetiske erfaringer ikke bare oppstår i situasjoner knyttet til kunstneriske aktiviteter, men også i eksistensielle situasjoner, som spørsmål om liv og død (Ruoppa, 2019, s. 71–72).

Estetiske erfaringer og -læreprosesser i naturfag

Østergaard (2017) argumenterer for at naturfag rommer en iboende estetikk, ikke bare gjennom observasjon av naturfenomener, men også gjennom opplevelsen av mønstre, sammenhenger og kompleksitet som vekker undring og følelsesmessig engasjement. Han fremhever at estetiske erfaringer kan bidra til at elever utvikler en følsomhet for og et personlig forhold til omverdenen.

Estetikk i naturfag handler imidlertid ikke bare om observasjon og sansing av naturfenomener. Det inkluderer også en *intellektuell estetikk* – evnen til å se sammenhenger, føle ærefrykt over det vi ennå ikke forstår, oppleve forundring og et lidenskapelig engasjement i vitenskapelige prosesser (Dewey, 1934; Zinkernagel, 2023, s. 58). Estetiske dimensjoner kommer også til uttrykk gjennom didaktiske tilnærminger som modellering, tegning, bruk av drama og historiefortelling i undervisningen (Lemke, 2001; Vangsnes, 2021; Wickman mfl., 2022; Østergaard, 2017). Root-Bernstein og Root-Bernstein (1997) beskriver integreringen av *tenkning og følelser* som kjennetegn på store estetiske opplevelser både i naturvitenskap og kunst. De påpeker at denne kombinasjonen er spesielt interessant fra et naturvitenskapelig perspektiv, siden naturvitenskap er i stand til å fremkalle slike opplevelser.

Ifølge Wickman (2006, s. 6) kan uttrykk for estetiske opplevelser observeres som ytringer eller uttrykk som enten omhandler følelser og emosjoner

eller opplevde kvaliteter ved gjenstander eller hendelser. Denne forståelsen utdypes videre av Wickman mfl. (2022, s. 720), som viser at estetiske vurderinger kan komme til uttrykk både gjennom utsagn knyttet til hva folk føler inni seg, som glede eller kjedsomhet, og gjennom vurderinger av egenskaper til gjenstander eller hendelser. Utforsking av denne typen ytringer og uttrykk kan gi innsikt i hvordan elever gjennom interaksjoner knytter estetiske erfaringer til naturvitenskapelige objekter, og hvilken rolle disse erfaringene spiller i meningsskaping og læring i naturfag (Wickman mfl., 2022).

Utforskende læring i naturfag

Utforskende arbeidsmåter og -undervisning kjennetegnes ved at elevene deltar aktivt i egen læringsprosess, der de selv formulerer spørsmål, samler inn data og bygger kunnskap (Crawford, 2014; Knain & Kolstø, 2019). En sentral del av utforskende arbeid er observasjon, der elevene bruker sansene til å samle inn informasjon om omverdenen (Haug & Mork, 2022). Gjennom systematiske observasjoner lærer de å stille spørsmål, samle data og trekke egne slutninger, noe som fremmer en utforskende tilnærming til læring (Haug & Mork, 2021). For å styrke forståelsen bør observasjonene også knyttes til relevant teori (Frøyland mfl., 2016; Haug & Mork, 2021).

Dersom elevene får tid og anledning til å undersøke naturen og naturmangfoldet, kan de oppdage noe nytt, for eksempel en egenskap ved en plante eller et dyr som de ikke har lagt merke til tidligere. Dette kan vekke elevenes nysgjerrighet og et ønske om å lære mer (Skalstad, 2021). Dersom elever får flere og varierte sanselige erfaringer med naturen og naturmangfoldet, stiller de også flere spørsmål (Skalstad & Munkebye, 2021). Etter hvert kan denne nysgjerrigheten utvikle seg til en gryende, og kanskje også mer vedvarende, interesse for det som utforskes (Skalstad & Munkebye, 2022). Interesse forstås gjerne som et samspill mellom tre faktorer: følelser (affekt), verdi og kunnskaper, og utvikles gjennom ulike faser (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2019). I denne prosessen spiller lærerens støtte en avgjørende rolle, og den må tilpasses fasen elevene befinner seg i (Skalstad & Munkebye, 2022).

I tidlig interessefase er det viktig at elevene får tid til å bruke sansene og utforske fritt. Læreren kan støtte elevene ved å stille åpne og utforskende spørsmål, som «Vil du kjenne på meitemarken?» eller «Hvordan ser blomsten ut?» Etter hvert som elevene stiller egne spørsmål, kan læreren bidra med fakta, refleksjon og felles undring. Det er viktig at læreren gjenkjenner hva elevene er opptatt av, og at hun eller han deler oppmerksomhet, følelser og engasjement med elevene (Skalstad & Munkebye, 2022).

Datamateriale og deltakere i studien

Denne studien er en kvalitativ casestudie (Yin, 2018), som tar utgangspunkt i to case-beskrivelser fra en naturfagstime der en gruppe på 10 elever på 2. trinn ved en barneskole deltar i utforskende aktiviteter. Målet med undervisningen er at elevene skal bli kjent med det biologiske mangfoldet i og ved elven. Undervisningen ble planlagt og gjennomført av læreren.

Datamaterialet består av transkriberte og anonymiserte samtaler samt feltnotater fra observasjoner av én naturfagstime med varighet på 45 minutter. Timen ble dokumentert ved hjelp av fem samtidige GoPro-opptak; tre fra elever, ett fra læreren og ett fra forsker. Datamaterialet består dermed av fem parallelle videoopptak/-perspektiver fra samme undervisningsøkt, noe som bidrar til et rikt og detaljert innblikk i elevenes og lærerens handlinger, samhandling og samtaler. Feltnotatene omfatter både deskriptive beskrivelser av aktivitetene og forskerens subjektive inntrykk av stemningen og dynamikken i elevgruppen.

Datamaterialet er innhentet i forbindelse med Skalstads doktorgradsarbeid (Skalstad, 2021). Studien er godkjent av Norsk senter for dataforskning (nå SIKT), og etiske hensyn og vurderinger er utdypet og grundig behandlet i avhandlingen.

Utvalg av casebeskrivelser

Utvalget av casebeskrivelser kan karakteriseres som et strategisk utvalg, der målet var å identifisere situasjoner som kunne gi analytisk rike eksempler på

estetiske erfaringer i naturfaglig utforskning. Kriteriet for utvalget var derfor å velge situasjoner som viser variasjon i hvordan elever deltar i utforskende aktiviteter. De to casene ble valgt fordi de representerer ulike former for elevengasjement og gir et godt grunnlag for å undersøke hvordan estetiske erfaringer kommer til uttrykk i ulike typer samhandling.

De to casebeskrivelsene omfatter fire av de 10 elevene, representert ved to gutter og to jenter, og illustrerer ulike måter elever engasjerer seg i utforskningen på. Én elev, Adam, fokuserer hovedsakelig på å hente inn nye dyr med håv, og bruker i liten grad tid på å utforske og reflektere over dyrene han finner. De to jentene og Petter, derimot, bruker mer tid på å observere, utforske og reflektere over dyrene de finner.

Transkripter fra elevenes egne videoopptak ble brukt som utgangspunkt for å identifisere situasjoner som var relevante for vår analyse. Ved behov ble også transkripter fra lærerens og forskerens videoopptak brukt for å gi en mer utfyllende kontekst og bidra til en mer nyansert analyse.

Analytisk rammeverk

I analysen av de to casebeskrivelsene tar vi utgangspunkt i Deweys (1934; 1938) forståelse av estetiske erfaringer og læreprosesser, samt sentrale perspektiver på utforskende læring (Haug & Mork, 2021; Skalstad & Munkebye, 2021, 2022), slik disse er presentert tidligere. Sammen med perspektiver på estetiske læreprosesser (bl.a. By mfl., 2020; Root-Bernstein & Root-Bernstein, 1997; Wickman mfl., 2006) danner dette grunnlaget for studiens analytiske rammeverk.

Estetiske erfaringer i casebeskrivelsene

I fortsettelsen undersøker vi hvordan estetiske erfaringer kommer til syne i utforskende aktiviteter ute i naturen. I vår analyse av de to casebeskrivelsene tar vi utgangspunkt i forståelsen av estetiske læreprosesser som helhetlige erfaringer der sanselige, praktiske, emosjonelle, kognitive, relasjonelle, skapende og refleksive momenter aktiveres samtidig (By mfl., 2020).

I dette kapittelet legger vi særlig vekt på de sanselige, emosjonelle og kognitive momentene, siden disse fremstår som særlig sentrale i elevenes møter med naturen i de to casebeskrivelsene, og siden de også løftes frem av Wickman mfl. (2022) som sentrale innen naturvitenskapelig læring. Disse momentene gir innsikt i hvordan elever opplever, bygger kunnskaper og gir mening til erfaringene de gjør seg i de utforskende aktivitetene. De andre momentene – de praktiske, relasjonelle, skapende og refleksive – omtales også, men i mindre grad. Dette for å synliggjøre hvordan de inngår i elevenes helhetlige estetiske læreprosesser, uten at de er hovedfokus for analysen.

Sanselige erfaringer og opplevelser

Sanselige erfaringer og opplevelser er sentrale for estetiske læreprosesser (By mfl., 2020; Illeris, 2012), og også for utforskende læring (Skalstad & Munkebye, 2021, 2022). Elevene i casebeskrivelsene bruker sansene aktivt når de utforsker dyra denne dagen. De bruker taktilsansen når de kjenner på dyrene og på vannet. De bruker synssansen når de observerer dyrene; de ser hvordan dyret ser ut (farge, mønster, størrelse, om dyret har synlige vinger eller ikke m.m.), og hvordan dyrene beveger seg.

Elevene får ikke bare sanselige inntrykk gjennom selve den utforskende aktiviteten, men også gjennom omgivelsene der aktiviteten finner sted. Det er en varm og fin dag, og varmen fra sola kjennes på kroppen. Lyden av ivrige og glade utrop fra medelever høres, «Åå!», og «Se! Jeg fant et dyr!», i tillegg til lyden av insekter som surrer, og vann som skvulper når elevene bruker håven for å hente inn dyra. I tillegg kjenner både elevene og læreren lukten av noe som råtner et sted i nærheten. Kanskje det er et dødt dyr? Eller kan det være noe annet? Når elevene får varierte sanselige erfaringer med omgivelsene rundt seg, kan dette fremme både overraskelse, nysgjerrighet og interesse (Skalstad & Munkebye, 2021; 2022).

Emosjonelle aspekter: Elevene engasjeres gjennom oppdagelser, utforskning og ny innsikt

Ifølge Wickman (2006, s. 6) kan estetiske erfaringer observeres som ytringer eller uttrykk som enten omhandler følelser og emosjoner eller opplevde kvaliteter ved gjenstander eller hendelser. Estetiske vurderinger inkluderer

også utsagn knyttet til hva elevene føler, f.eks. om de er glade eller kjeder seg, samt vurderinger av egenskapene til gjenstander eller hendelser. I den første casebeskrivelsen om døgnflua viser Adam tydelig entusiasme og positive emosjoner over å ha oppdaget et insekt i håret til medeleven. Dette kommer frem verbalt gjennom høye og spontane utrop som «Jeg fant, jeg fant!» og «Se! Jeg fant et dyr!», og kroppslig ved at han løper bort til læreren for å vise frem det han har funnet. At han ønsker å vise frem insektet, tyder på at han har en positiv opplevelse som han ønsker å dele med andre (jf. Wickman, 2006). Dette er også uttrykk for emosjoner, siden responsen på oppdagelsen av døgnflua er umiddelbar (jf. Werner & Gross, 2010).

Også de to jentene som har funnet en døgnfluenymfe, uttrykker emosjoner i form av ytringer som «Åh!» og «Kult!». Disse reaksjonene synes å oppstå som et resultat av at læreren formidler overraskende kunnskaper om dyrene. Jentene har også en aktiv kroppsholdning, ettersom de bøyer seg ned og studerer dyrene de har funnet. Elevene observerer dyrene over tid og tar selv initiativ til samtaler om dem, som «Der er et dyr!» og «Se, jeg fant et dyr.» De to jentene deltar aktivt i den videre samtalen, fullfører lærerens setning med «... er den en mygg», og stiller spørsmål som «Hvorfor kan vi ikke legge den tilbake i vannet?» At fokuset på dyra vedvarer, og at de to jentene deltar aktivt i samtalen, tyder på at de er engasjerte og ikke kjeder seg, noe Wickman (2006) knytter til estetiske vurderinger. Vi tolker det også som om de to jentene har fått positive følelser for dyrene de har funnet, siden disse følelsene er mer langvarige enn den første emosjonelle responsen, og påvirkes av både tanker og erfaringer de har gjort seg når de har observert dyra over en viss tid.

I den andre casebeskrivelsen kommer Petters følelser til uttrykk når han sier «De er morsomme å se på. Det er sånn party» om dyrene som svømmer nede i baljen. Gjennom denne ytringen gir Petter uttrykk for en oppfattet kvalitet ved hendelsen og/eller dyret (jf. Wickman, 2006). Han ønsker også å dele denne oppdagelsen og opplevelsen med medeleven, noe som kommer frem når han peker på dyrene og sier «[...] og her er det party.» Petter tar seg god tid til å observere dyrene, og fokuset vedvarer over tid. Dette tyder på at Petter får estetiske erfaringer i form av positive følelser for hendelsen og aktiviteten. Elevenes uttrykk for entusiasme, positive følelser og aktiv deltakelse kan dermed tolkes som uttrykk for elevenes estetiske erfaringer når de deltar i de utforskende aktivitetene ved elvebredden denne dagen.

Kognitive aspekter:

Elevene deltar i meningsfull kunnskapsbygging

Kognitive aspekter handler om prosesser knyttet til erkjennelse, oppfatning og tenkning (Kjøll & Tranøy, 2025), og kan enkelt beskrives som det som har med kunnskap å gjøre. For at en erfaring skal ha en estetisk kvalitet, må den spille en sentral rolle i nettopp kunnskapsdanningen (Dewey, 1938). Det innebærer at tenkning og følelser må integreres (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 1997). I casebeskrivelsene kommer de kognitive aspektene til uttrykk når elevene stiller spørsmål, sammenlikner dyrene de har funnet, og aktivt søker kunnskap, for eksempel ved å se på plansjer av dyr og forsøke å finne svar på egne spørsmål.

Noen spørsmål kan være uuttalte. Petter, i casebeskrivelsen om buksvømmeren og dyra som har party, stiller ingen spørsmål, men når læreren sier hva slags dyr det er Petter har funnet, går han bort til plansjen og sammenlikner med bildet. Man kunne tenke seg at det var tilstrekkelig at læreren sa navnet på dyret, men det kan virke som om Petter selv ønsket å se at dyret han har hentet fra elven og observert svømme i baljen, samsvarer med bildet av buksvømmer. Dette kan tyde på at han har et oppriktig ønske om å vite navnet på dyret. Han bruker også artsnavnet aktivt videre i samtalen med medeleven, noe som tyder på at dette er kunnskap han har tilegnet seg, og som han kanskje også opplever en oppriktig glede over å vite. Kanskje dette kan være et eksempel på at han har hatt et «kunnskapsgap», et uuttalt spørsmål, som han nå har fått svar på?

For at estetiske erfaringer kan oppstå fullt ut, er det viktig at situasjonen inneholder en utfordring som kan overvinnes, og at situasjonen oppleves som relevant. I motsatt tilfelle vil den estetiske kvaliteten av erfaringen i beste fall være kortvarig (Ruoppa, 2019, s. 72). Når elevene utforsker og ser forskjeller og likheter ved dyra, og stiller både uttalte og uuttalte spørsmål, vil dette kunne ses på som utfordringer. Ved å få mer kunnskap i form av artsnavn på dyra og informasjon om dyras livssyklus kan utfordringene i så fall sies å ha blitt overvunnet. Det er også stor sannsynlighet for at elevene opplever at denne kunnskapen er relevant, ettersom kunnskapen knyttes til noe elevene selv har samlet inn og undersøkt, vist interesse for over tid, og uttrykt positive følelser og emosjoner for.

En helhetlig læreprosess ved elvebredden

I tillegg til at elevenes sanser, emosjoner og kognitive aspekter aktiveres gjennom de utforskende aktivitetene, er elevene også fysisk aktive og får *praktiske erfaringer* når de bruker håven for å hente inn dyr, og tømmer dyra i baljen de selv har fylt med vann fra elven. De bruker lupe aktivt, og de løper frem og tilbake mellom balje, håv og plansjer, samt for å se hva medelevene har funnet. *Relasjonelle* aspekter aktiveres når blant annet Petter bruker tid på å studere dyret han selv har fanget, og tolker hvordan dyrene oppfører seg (dyras atferd). Dette kan ses på som en måte å bygge relasjon på gjennom å lære om og forstå dyret.

Videre ser vi at når Petter forestiller seg at dyra har party, er dette et eksempel på *skapende virksomhet* (jf. By mfl., 2020). Ifølge Dewey (1934) handler det skapende også om å skape mening og kunnskap. Dette ser vi et eksempel på når jentene og Petter tolker egne observasjoner, stiller spørsmål og deler kunnskapen de har tilegnet seg med andre. Til sist kommer også flere *refleksive momenter* frem i de to casebeskrivelsene: Jentene og Petter søker informasjon (stiller spørsmål og oppsøker plansjen med fakta om dyrene), de reflekterer, og Petter deler også kunnskapen han har tilegnet seg med medeleven.

Samlet sett ser vi dermed at gjennom de utforskende naturfaglige aktivitetene deltar flere av elevene i de to casebeskrivelsene også i estetiske læreprosesser der sanselige, praktiske, emosjonelle, kognitive, relasjonelle, skapende og refleksive momenter aktiveres samtidig (jf. By mfl., 2020). Dette gjelder i særlig grad Petter og de to jentene. Adam, derimot, bruker liten eller ingen tid på å undersøke dyret nærmere eller søke videre informasjon om dyret. Han løper også tilbake til medeleven før læreren har presentert faktakunnskaper om dyra. Det kan dermed tyde på at Adam verken tilegner seg særlige faktakunnskaper om dyret eller tar i bruk eller reflekterer over ny kunnskap eller egne observasjoner, og heller ikke at han har fått en særlig relasjon til døgnflua.

Sett i lys av det som var målet med undervisningen denne dagen: «Å bli kjent med det biologiske mangfoldet i og ved elva», og Dewey og Bye's definisjon av estetiske erfaringer og estetisk læreprosess, så har Adam fått sanselige erfaringer med flere ulike smådyr som lever i og ved elven, og praktiske erfaringer ved bruk av håv for å hente inn dyra. Han gir også uttrykk for emosjoner knyttet til opplevelsen. Det kommer imidlertid ikke frem at kognitive, relasjonelle, skapende og refleksive momenter aktiveres, all den tid Adam

løper tilbake til medeleven og lar dyret han har funnet være igjen sammen med læreren og de to jentene.

Dewey skiller mellom «vanlige» erfaringer og estetiske erfaringer. Mens en vanlig erfaring ofte er sanselig og fragmentert, innebærer en estetisk erfaring en dypere samhandling med omgivelsene og verden rundt. Estetiske erfaringer er også nært knyttet til følelser (Dewey, 1938). For at det kan skapes relasjoner, og for at erfaringene elevene gjør seg oppleves som meningsfulle, er det viktig at elevene bruker tid på å observere, oppleve utfordringer som kan løses, og reflektere over det de observerer og over ny kunnskap. De refleksive prosessene krever tid. Ettersom Adam løper raskt videre, og tilsynelatende ikke er så interessert i lærerens informasjon om dyrene han og de to jentene har funnet, mister han også muligheten til å skape nettopp de dypere relasjonene og samhandlingen med omgivelsene som Dewey peker på som sentrale for at en erfaring skal kunne bli en estetisk erfaring, og ikke en «vanlig» erfaring.

Ruoppa (2019) peker på at for at en erfaring skal bli en estetisk erfaring, må den oppleves som særlig relevant for den enkelte. Det er avgjørende at situasjonen inneholder en utfordring som kan mestres og oppleves som relevant. Uten disse elementene vil den estetiske kvaliteten av erfaringen i beste fall være kortvarig. Vi kan ikke vite sikkert i hvilken grad de ulike erfaringene Adam får ved elven denne dagen oppleves som relevante eller ikke, og om han møter utfordringer som kan overvinnes og oppleves som relevante. Det kan være at han opplever det som meningsfullt å hente inn smådyr ved hjelp av håven, og at det oppleves som en utfordring å finne flere og andre dyr. Zinkernagel (2023) peker på at estetikk i naturfag også kan være sanselige møter med naturfenomener og lidenskapelig engasjement i vitenskapelige prosesser. Adam gir uttrykk for positive emosjoner knyttet til det sanselige møtet med døgnflua i håret til Stine, og han bruker mye tid på å hente inn dyr med håven, noe som kan sies å være en del av en vitenskapelig prosess ettersom det handler om å hente inn «data» som skal undersøkes. Med dette som bakgrunn, og sett i lys av hva som er målet med undervisningen denne dagen, kan vi stille spørsmål om hvorvidt Adam kan sies å delta i en estetisk læreprosess eller ikke, all den tid refleksive, kognitive og skapende aspekter ikke synes å aktiveres i særlig grad. Kanskje Adams erfaringer kan sies å være estetiske, men at den estetiske kvaliteten er kortvarig (jf. Ruoppa, 2019)?

Drøfting av sammenhengen mellom utforskende og estetiske læreprosesser

I læreplanen for naturfag beskrives utforskning som en prosess der elevene opplever og eksperimenterer, og der elevenes nysgjerrighet og undring ivaretas. Å utforske kan innbefatte å sanse, søke, oppdage, observere og granske (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utforskende læreprosesser i naturfag kjennetegnes av at elevene stiller spørsmål, innhenter data og bygger kunnskaper gjennom aktiv deltakelse (Crawford, 2014; Knain & Kolstø, 2019). I dette delkapittelet undersøker vi hvilke sammenhenger som finnes mellom utforskende og estetiske læreprosesser i naturfag.

I de to casebeskrivelsene samler elevene inn smådyr fra elven ved hjelp av håv. Dyrene fungerer som konkrete data som elevene undersøker videre gjennom observasjon. Når dyrene undersøkes nærmere, både med og uten bruk av lupe, får elevene data i form av dyrenes observerbare egenskaper: Hvordan ser de ut (farge, form, størrelse, ben/ikke ben, vinger/ikke vinger etc.)? Hvordan kjennes dyra? Hvordan beveger dyra seg? Er dyra like eller ulike? Dette er imidlertid ikke bare en praktisk aktivitet der elevene søker objektive fakta, men også en sanselig og estetisk erfaring der elevene bruker syn og berøring for å forstå og oppleve naturen. Estetikk og affekt bidrar her til å skape mening og læring, noe som er i tråd med Wickman og kollegers (2022) oppfatninger om hva estetikk kan bety i naturvitenskapen. Elevene er også kroppslig aktive og får praktisk erfaring når de bruker håv og lupe for å samle inn og undersøke dyra nærmere.

De sanselige erfaringene barna gjør seg, kan også bidra til å skape nysgjerrighet. Ved å se dyra på nært hold og i sitt rette miljø (i vannet og/eller i luften), kan elevene oppdage noe nytt om dyrene som de ikke visste fra før. Dette kan, ifølge Skalstad og Munkebye (2021), skape nysgjerrighet og et ønske om å vite mer om dyra, og det kan bidra til at elevene stiller egne spørsmål knyttet til dyra. Nettopp det å stille egne spørsmål er sentralt for utforskende læreprosesser i naturfag (jf. Crawford, 2014; Knain & Kolstø, 2019). De sanselige erfaringene kan også være et utgangspunkt for at elevene utvikler en begynnende interesse for dyrene (jf. Skalstad & Munkebye, 2022).

Spørsmål som tar utgangspunkt i noe barna selv erfarer og lurar på, gir et godt grunnlag for læring, siden læringen da tar utgangspunkt i noe elevene selv ønsker å vite. Svarene elevene får på det de lurar på, det vil si kunnskapen de får presentert, vil da kunne oppleves som relevant og meningsfull, fordi

kunnskapen knyttes til noe elevene selv ønsker å få svar på, og som de har en sanselig erfaring med (jf. Skalstad & Munkebye, 2021; Thulin, 2010). Når læreren knytter faktakunnskaper til dyrene elevene allerede har et forhold og en relasjon til (sanselig og kanskje også emosjonelt), vil kunnskapen lettere oppleves som relevant og meningsfull. Elevene vil også kunne oppleve tilfredsstillelse ved å få vite mer om dyrene de har funnet og observert over tid, noe som kan bidra til at dyrene og samhandlingen med dem får en verdi (jf. Dewey, 1936; Ruoppa, 2019).

De sanselige erfaringene i seg selv kan også forstås som kunnskaper, i den forstand at elevene får informasjon og erfaring med blant annet hvordan dyrene ser ut, hvor de lever, hvordan de beveger seg og hvordan de kjennes ut. Ved å observere hva som er likt og ulikt ved dyrene, får elevene en begynnende forståelse for og erfaring med at dyr ser ulike ut, lever på ulike steder og har ulike egenskaper. Det er imidlertid viktig at læreren støtter elevene ved å knytte begreper og kunnskaper til erfaringene.

I casebeskrivelsene ser vi at de to jentene blir overrasket over at de to dyrene som ser ulike ut, er av samme art, bare i en annen fase av livssyklusen. Lærerens informasjon knyttes til noe elevene selv har observert. Petter sammenlikner dyra som er avbildet på plansjen, med sine egne observasjoner for å se om de stemmer overens med lærerens informasjon om at dyret han har funnet, er en buksvømmer. Elevenes egne observasjoner knyttes dermed til faktakunnskaper læreren har presentert. For de to jentenes del fører denne kunnskapen til at de stiller nye spørsmål om dyret, mens Petter uoppfordret formidler den nyervervede kunnskapen videre til medeleven. Dette kan indikere at dyra har fått en verdi for elevene, noe som bekreftes av at elevenes oppmerksomhet mot dyrene vedvarer over tid. Dette gjelder imidlertid ikke for Adam, som løper raskt tilbake til medeleven.

Forskjeller og likheter mellom estetiske og utforskende læreprosesser

Gjennom analysen av de to casebeskrivelsene ser vi at estetiske og utforskende læreprosesser i naturfag i stor grad overlapper og utfyller hverandre. Begge prosessene involverer sansing, praktisk arbeid og aktiv deltakelse, og begge kan bidra til at elevene utvikler forståelse, engasjement og interesse for naturfaglige temaer. Et sentralt fellestrekk mellom estetiske og utforskende

læreprosesser er betydningen av sansene. I begge prosessene er observasjon, oppmerksomhet og kroppslig erfaring sentralt. Elevene bruker syn, berøring og bevegelse for å samle inn data, men også for å oppleve og vurdere det de undersøker. Begge prosessene er også praktiske og erfaringsbaserte, og begge kan føre til kognitiv utvikling og refleksjon.

Det som i større grad skiller de to læreprosessene, er vektleggingen av emosjoner og verdier. I estetiske læreprosesser er emosjoner og affektive vurderinger, som for eksempel glede, undring eller ubehag, en integrert del av læringen (Wickman, 2006). I utforskende læring er emosjoner ikke eksplisitt nevnt som et kjennetegn, selv om læreplanen åpner for at det å «utforske» også handler om å oppleve. Opplevelse kan i denne sammenheng tolkes som noe som inkluderer emosjonelle og sanselige dimensjoner, men dette er ikke tydeliggjort i læreplanen. Emosjoner spiller imidlertid en viktig rolle i utviklingen av interesse. Ifølge Hidi og Renninger (2006) er kunnskaper, affektive komponenter og opplevelsen av at noe har en verdi, avgjørende for at interesse skal oppstå og vedvare. Når elevene i de to casebeskrivelsene uttrykker eierskap til dyrene de har funnet, eller viser glede over å oppdage noe nytt, er dette uttrykk for emosjoner og en opplevelse av verdi.

Didaktikk for å fremme estetiske læreprosesser i naturfaglig utforskning

Gjennom denne studien har vi vist at det ikke er et klart skille mellom estetiske og utforskende læreprosesser i naturfag. De to formene overlapper hverandre på flere områder. Selv om de synes å ha ulik vektlegging, blant annet knyttet til emosjonelle og skapende aspekter, kan de likevel berike hverandre gjensidig og bidra til en mer helhetlig og engasjerende undervisning.

For elever som deltar i læringsaktiviteter ute i naturen, oppleves ikke nødvendigvis skillet mellom estetiske og utforskende læreprosesser som relevant. De sanser, utforsker og samhandler med hverandre, med læreren og med omgivelsene. Noen av elevene tilegner seg naturfaglige kunnskaper, som artsnavn og innsikt i livssykluser, mens andre først og fremst får positive opplevelser og engasjerer seg praktisk, uten nødvendigvis å tilegne seg faktakunnskaper.

For at undervisningen skal favne denne bredden i elevenes erfaringer, kan naturfag i større grad anerkjenne og legge til rette for at det skapes emosjoner og verdier. Dette kan styrke opplevelsen av relevans og bidra til utvikling av interesse for naturfaglige temaer (jf. Skalstad & Munkebye, 2022). Samtidig kan tradisjonelle naturfaglige praksiser, som nøyaktig observasjon, bruk av artsnavn og annen faktabasert kunnskap, også bidra til å vekke nysgjerrighet og undring og gi elevene en dypere forståelse av naturens kompleksitet og verdi. Kunnskap fremheves, sammen med følelser og verdi, som en viktig del av interesseutvikling (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2020). For å få dette til er det avgjørende at læreren gir elevene tid og anledning til å oppleve, oppdage og utforske fritt, og deler oppmerksomhet, følelser og engasjement med dem (jf. Skalstad & Munkebye, 2022).

Å synliggjøre skillet mellom disse to formene for læreprosesser har vært en sentral del av vår studie. Utforskende læring har en etablert plass i naturfagdidaktikken, mens estetiske læreprosesser ofte forbindes med kunsthøgskolen og tradisjonelt sett har hatt mindre plass i naturfagundervisningen. Ved å tydeliggjøre hva både estetiske og utforskende læreprosesser innebærer, og hva de kan bidra med i undervisningen, kan lærere utvikle et større og mer nyansert naturfagdidaktisk repertoar. Dette kan bidra til at undervisningen fremmer både faglig innsikt og personlig tilknytning til naturen.

Referanser

- By, I.-Å., Holthe, A., Lie, C., Sandven, J., Vestad, I. L. & Birkeland, I. M. (2020). *Estetiske læreprosesser i grunnskolelærerutdanningene. Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* Kunnskapsdepartementet.
- Crawford, B. A. (2014). From inquiry to scientific practices in the science classroom. I N. G. Lederman & S. K. Abell (Red.), *Handbook of research on science education: Bd. II* (s. 515–541). Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company / The Free Press. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Perigee Books. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Froyland, M., Remmen, K. B. & Sørvik, G. O. (2016). Name-dropping or understanding? Teaching to observe geologically. *Science Education*, 100(4), 797–824. <https://doi.org/10.1002/sce.21232>
- Haug, B. S. & Mork, S. M. (2021). *Nøkkelbegreper i utforskende arbeid*. Universitetsforlaget.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111e127. <https://doi.org/10.1207/>
- Illeris, H. (2012). Aesthetic Learning Processes for the 21st Century: Epistemology, Didactics, Performance. *Journal of International Society for Teacher Education*, 16(1), 7–20. https://isfte.org/wpcontent/uploads/2015/07/JISTE_16.1_2012.pdf
- Illeris, H. (2022). Lying on the ground. Aesthetic learning processes in the Anthropocene. I M. Paulsen, J. Jagodzinski & S. M. Hawke (Red.), *Pedagogy in the Anthropocene. Re-wilding education for a new Earth* (s. 175–193). Palgrave Macmillan.
- Illeris, H. (2023). At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprosesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 40–55. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3781>
- Johannessen, E. H., Krosshus, T. C., Illeris, H. & Frers, L. (2023). Leder: Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 1–9.
- Kjøll, G. & Tranøy, K. E. (2025). Kognitiv. i *Store norske leksikon*. Hentet 4. juni 2025 fra <https://snl.no/kognitiv>
- Knain, E. & Kolstø, S. D. (Red.). (2019). *Elever som forskere i naturfag* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (Strategi). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c8bbb637891443fea7971ba8e936bca4/skaperglede-engasjement-og-utforskertrang.pdf>
- Renninger, K. A. & Hidi, S. E. (2020). To level the playing field, develop interest. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 10e18. <https://doi.org/10.1177/2372732219864705>
- Root-Bernstein, R. & Root-Bernstein, M. (1997). *Honey, Mud, Maggots, and Other Medical Marvels. The Science Behind Folk Remedies and Old Wives' Tales*. Houghton Mifflin. <https://archive.org/details/honeymudmaggotso0000unse/page/n5/mode/2up?view=theater>

- Ruoppa, R. (2019). John Dewey's Theory of Aesthetic Experience: Bridging the Gap Between Arts and Sciences. *Open Philosophy*, 2(1), 59–74. https://doi.org/10.1515/opphil-2019-0007s15326985ep4102_4
- Skalstad, I. (2020). Oi! Sjå på den! – Funn av naturelement som utgangspunkt for utforskande naturfaglege samtalar mellom barn (5–6 år) og pedagogar. *NorDiNa*, 16(2), 199–214. <https://doi.org/10.5617/nordina.7396>
- Skalstad, I. (2021). *Naturen som arena for utforsking og læring av naturfaglege tema i barnehagen og i barneskulen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Noreg.
- Skalstad, I. & Munkebye, E. (2021). Young children's questions about science topics when situated in a natural outdoor environment: a qualitative study from kindergarten and primary school. *International Journal of Science Education*, 43(7), 1017–1035. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1895451>
- Skalstad, I. & Munkebye, E. (2022). How to support young children's interest development during exploratory natural science activities in outdoor environments. *Teaching and Teacher Education*, 114, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103687>
- Thulin, S. (2010). Barns frågor under en naturvetenskaplig aktivitet i förskolan. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(1), 27–40. <https://doi.org/10.7577/nbf.255>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemal-og-vurdering/kv81?Verb=true>
- Werner, K. & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. I A. M. Kring & D. M. Sloan (Red.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (s. 13–37). Guilford Press.
- Wickman, P. O. (2006). *Aesthetic experience in science education: Learning and meaning-making as situated talk and action*. Routledge.
- Wickman, P.-O., Prain, V. & Tytler, R. (2022). Aesthetics, affect, and making meaning in science education: an introduction. *International Journal of Science Education*, 44(5), 717–734. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1912434>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. utg.). SAGE Publications.
- Zinkernagel, H. (2023). Æstetik i naturfag – en vej til mere omsorg for naturen. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik*, 23(4), 53–72.
- Østergaard, E. (2017). Earth at Rest: Aesthetic Experience and Students' Grounding in Science Education. *Science & Education*, 26(5), 557–582. <https://doi.org/10.1007/s11191-017-9906-2>

Estetiske erfaringer i naturfaglig utforskning

Tips til lærer!

Sanseerfaringer

- legg til rette for rike og varierte sanseerfaringer



Utforsk og opplev
- sammen med elevene

TID
til estetiske
erfaringer



Fantasi

- gi rom for fantasi og elevenes egne tolkninger

Fagbegreper
(gjærne også "fun-facts",
knyttes til:
→ erfaringer der og da
→ det elevene har fått en relasjon til

Krosshus, T. C. & Birkeland, I. M. (2026). Kampen om fellesskap: Om fiksjonens muligheter i undervisningen. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 101–124). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850505>

Kapittel 5

Kampen om fellesskap

Om fiksjonens muligheter i undervisningen

Tone Cronblad Krosshus og Ingvild Margrethe Birkeland

Sammendrag: Dette kapittelet er en praksisforankra teoretisk utforskning av hvordan estetiske læreprosesser kan aktivere fellesskap. Forfatterne undersøker to forskningsspørsmål som henger sammen: *Hvordan kan teaterbaserte arbeidsformer aktivere ulike former for fellesskap, og hvordan kan fellesskap forstås som didaktisk begrep.* I kapittelet anvendes dramapedagogisk teori om fiksjon for å definere teaterbaserte arbeidsformer i undervisningsforløpet *Kampen om fellesskap*. Forfatterne tar i bruk sosiologisk teori og fiksjonsteori for å diskutere to former for fellesskap som arbeidsformene kan sies å aktivere: fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer og fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer. Disse fellesskapsformene har potensial til å skape fiksjonserfaringer som samtidig består av fiksjon og ikke-fiksjon. Dette forklares i kapittelet med utgangspunkt i teori om estetisk fordobling og metafiksjon. Avslutningsvis diskuteres to måter å forstå fellesskap som didaktisk begrep på.

Nøkkelord: Estetiske læreprosesser, dramapedagogikk, didaktikk, deltakelse og danning

Abstract: This chapter is a practice-based theoretical exploration of how aesthetic learning processes can activate togetherness. The authors examine two related research questions: How can theatre-based methods activate different forms of togetherness, and how can togetherness be used as a didactic concept? The chapter uses drama pedagogical theory of fiction to define theatre-based methods in the teaching event *Fighting for Togetherness*. The authors use sociological theory and fiction theory to discuss two forms of togetherness that the methods can be said to activate: Togetherness as fictional forms of interaction and togetherness as fictional forms of identification. These forms of togetherness potentially create fictional experiences that are both fictional and non-fictional at once. This is explained in the chapter based on the theory of aesthetic doubling and metafiction. Finally, two ways of understanding togetherness as a didactic concept are discussed.

Keywords: Aesthetic learning processes, drama pedagogy, didactics, participation, and education

Prolog

En lærer står foran en gruppe elever. De er med i et undervisningsforløp som handler om et land som akkurat har mistet sin trofaste konge. Elevene har fått tildelt roller som dette landets fremtidige ledere. Med navneskilt på brystet og rollekort i hånden har elevene etablert et møterom – der de har forhandlet frem en fremtid for det nye landet. Læreren har akkurat fortalt dem at de må ta av seg navneskiltene og legge rollekortene på bordet. De står nå utenfor møterommet, og læreren sier: «Dere er ikke lenger De fremtidige lederne. Dere er De andre». Rett før elevene får denne beskjeden, har De fremtidige lederne bestemt hvem De andre i landet er. Sammen med læreren har elevene skrevet en liste over alle disse, uten å vite hva listen skal brukes til. På listen står det blant annet: ambulansesjåfører, fotballspillere, politi, emogjenger, matlagere og alle som jobber på sykehus. Læreren henvender seg til elevene og sier: «Dere er nå alle som jobber på sykehus». Læreren peker inn mot møterommet, der elevene tidligere har spilt ut rollene som De fremtidige lederne. Læreren fortsetter: «Dere er invitert til å komme inn til et møte der De fremtidige lederne sitter og legger planer for det nye landet».

Innledning

Prologen som innleder dette kapitlet, beskriver vendepunktet i et undervisningsforløp med tittelen *Kampen om fellesskap*. Forløpet handler om dilemmaer knyttet til det å lede et land. I vendepunktet som beskrives, blir elevene presentert for det faktum at de ikke lenger skal være landets fremtidige ledere, som de har brukt store deler av forløpet på å spille ut. De får nye roller og skal være De andre. I undervisningsforløpet er fellesskap undervisningens mål, fordi det er det elevene skal lære om, og det er en del av undervisningens form, fordi elevene spiller ut fiktive situasjoner i fellesskap.

Fellesskap har fått mye fokus i skolen og i det utdanningsvitenskapelige forskningsfeltet de siste årene, som en del av områdene inkludering (Arnesen, 2020), utenforskap (Moen & Moen, 2020) og psykososialt læringsmiljø (Buli-Holmberg & Olsen, 2019; Eriksen & Lyng, 2018). Her behandles fenomenet ofte løsrevet fra elevenes undervisningssituasjon. Fellesskap knyttes altså

i større grad til aktiviteter utenfor undervisningssituasjonen enn til undervisningsaktiviteter. Michelets (2019) samt Restad og Sandsmarks (2021) studier er to unntak. Gjennom begrepet fellesskapende didaktikk vektlegger de den «vanlige» undervisningen som avgjørende for å skape fellesskap. Likevel presenteres det også her få konkrete eksempler på hva fellesskapende undervisning kan være.¹ Det kan se ut til at fellesskap i det utdanningsvitenskapelige feltet knyttes mer til pedagogiske ideer, enn til didaktiske praksiser og begreper. Det overordnede målet med dette kapittelet er å utvikle kunnskap om hvilke former for fellesskap estetiske arbeidsformer kan aktivere. Dette skal vi nærme oss ved å undersøke fellesskap slik det kommer til uttrykk i *Kampen om fellesskap*. Forløpet er bygget opp av teaterbaserte arbeidsformer der fiksjon utgjør det sentrale, og vi skal utforske et todelt spørsmål: *Hvordan kan teaterbaserte arbeidsformer aktivere ulike former for fellesskap, og hvordan kan fellesskap forstås som didaktisk begrep?*

Fra praksis til begrepsliggjøring

Kunnskapsutvikling i estetiske læreprosesser befinner seg i et utdanningsvitenskapelig forskningsfelt og kjennetegnes ved at kunnskap ofte utvikles fra praksis (Johannesen mfl., 2023). Didaktisk forskning er et annet, og ofte overlappende, utdanningsvitenskapelig forskningsfelt der didaktisk begrepsbygging ofte er en følge av erfaring med praksis (Gundem, 2011, s. 86). Dette kapittelets utforskning plasserer seg i begge disse feltene og kan defineres som praksisledet forskning (Rasmussen, 2013; Smith & Dean, 2009). Det betyr at vi tar utgangspunkt i en didaktisk praksis – nemlig undervisningsforløpet *Kampen om fellesskap* – for å utvikle begreper om ulike fellesskapsformer.

1 Et unntak er Selma Therese Lyng (sosiolog), Gerd Line Røysi og Tori Snerte (lærere på Hemsedal barne- og ungdomsskole), som skriver om Ibsenprosjektet – Ungatn te Ibsen i kapittelet «Fellesskapende undervisning i tverrfaglige prosjekter» i antologien *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv*. Her berører de hvordan et konkret scenekunstprosjekt kan være veien å gå for å forene faglige og sosiale mål, men de konkrete arbeidsformene som er brukt i prosjektet, behandles ikke.

Undervisningsforløpet *Kampen om fellesskap* er en videreutvikling av workshopen *Fighting for Togetherness* som ble skapt av kapittelforfatterne i forskningsprosjektet *Otherness-Togetherness-Aesthetics – Aesthetic learning processes and Shakespeares immersive and timeless universe* (Birkeland mfl., 2023; Krosshus mfl., 2023; Magierecka mfl., 2023)². Workshopen er inspirert av William Shakespeares *Kong Lear* (1995a), Performansen *Home visit Europa* av Rimini Protokoll (Haug mfl., u.å.)³ og forestillingen *Goodbye America* av Kate Pendry (Pendry, u.å.)⁴. Workshopens dramaturgi likner et spill og henter sitt visuelle uttrykk fra den tradisjonelle kortstokken. Den er laget for å tjene som eksempel på hvordan estetiske læreprosesser kan brukes til å utforske fenomenet fellesskap. Da vi skapte workshopen, tok vi utgangspunkt i pedagogiske, filosofiske og sosiologiske forståelser av fellesskap: fellesskap som erfaring (Dewey, 2005; Birkeland & Krosshus, 2017), fellesskap som pluralitet (Arendt, 2012; Biesta, 2007; Birkeland & Krosshus, 2017) og fellesskap som sosial prosess (Tjora, 2018).⁵ Workshopen ble så videreutviklet til et undervisningsforløp for ungdomsskoleelever og har blitt gjennomført med en 8. klasse og deres lærer. Dette undervisningsforløpet ble filmet, og en forkortet versjon av filmen og en tekstlig beskrivelse av forløpet steg for steg er tilgjengelig som digital læringsressurs (Drama- og teaterpedagogene, 2022). Undervisningsforløpet er utviklet med utgangspunkt i LK20, der målet blant annet er at elevene skal

2 Mer om prosjektet: <https://teatrsekspirowski.pl/projekty/otherness-togetherness-aesthetics/>

3 Tone Cronblad Krosshus så forestillingen i en privat leilighet i Berlin (HAU Hebbel am Ufer, den 16.05.15). Ingvild Margrethe Birkeland så forestillingen i et privat hjem på Austevoll utenfor Bergen (BIT Teatergarasjen i samarbeid med Festspillene i Bergen 2015).

4 Forfatterne så forestillingen den 08.11.18 på Hamar Teater.

5 Workshopen ble utviklet våren 2021. Den 9. august 2021 ble den gjennomført med kolleger fra estetiske fag og lærerutdanningsfag på campus Notodden, USN. Etter samtale med deltakerne ble den justert og videreutviklet. Den ble så gjennomført på «OTHERNESS-TOGETHERNESS-AESTHETICS» workshop 13.–17. August 2021 på Gdańsk Shakespeare Theatre.

få arbeide med muntlighet som grunnleggende ferdighet, ulike dannelsmål i overordna del og kompetansemål i norsk, KRLE og samfunnsfag.⁶

Utforskningen av hvordan fellesskap kan sies å bli aktivert i *Kampen om fellesskap* tar utgangspunkt i både et erfart og et konkret materiale. Materialet som undersøkes, er alt det arbeidet vi har gjort fra vi utviklet workshopen *Fighting for Togetherness* til vi publiserte læringsressursen *Kampen om fellesskap*. Metodologisk kan undersøkelsen plasseres innenfor et performativt forskningsparadigme (Østern mfl., 2021; Østern & Knudsen, 2019). Det betyr at forskerens egen skapende, deltagende og nære tilknytning til materialet som undersøkes, sees på som avgjørende for selve utforskningen. Det betyr også at materialet som utforskes, kan bestå av en helhet av erfarte estetiske og pedagogiske praksiser sammen med konkrete tekster og bilder. Materialet vi undersøker, er med andre ord delvis vår egen erfaring med å skape undervisningsforløpet, gjenskape det, delta i det og samtale om det sammen med lærere, kollegaer og elever. Materialet omfatter også de konkrete tekstene og bildene i selve læringsressursen (Drama- og teaterpedagogene, 2022). Det er dette som til sammen utgjør det vi kaller for *Kampen om fellesskap* som didaktisk praksis. Undervisningsforløpet er verken «best practice» eller en oppskrift med garantier, men et eksempel på en praksis der fiksjon og fellesskap er konstituerende.

I fortsettelsen skal vi først beskrive *Kampen om fellesskap* for å synliggjøre den praksisen som danner grunnlag for begrepsutvikling. Deretter identifiserer vi forløpets teaterbaserte arbeidsformer gjennom dramapedagogisk

6 *Kompetansemål i norsk etter 10. trinn er:* «Bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer», «Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» og «Uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter». *Kompetansemål i KRLE etter 10. trinn er:* «Utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning», «Reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn» og «Identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, urfolks rettigheter, bærekraft og fattigdom». *Kompetansemål i samfunnsfag etter 10. trinn:* «Vurdere korleis arbeid, inntekt og forbruk kan påvirke personleg økonomi, levestandard og livskvalitet», «Reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse grunngir standpunkt sine» og «Beskrive sentrale lover, reglar og normer og drøfte kva konsekvensar brot på desse kan ha for den enkelte og for samfunnet på kort og lang sikt»

teori om fiksjon (Allern & Sæbø, 2010; Neelands, 2000; Sæbø, 2023, 2016, 1998; Heggstad & Heggstad, 2022; Liset & Wiik, 2023). Begrepsliggjøringen av hvilke former for fellesskap forløpet kan sies å aktivere, gjør vi ved å bruke sosiologisk teori om fellesskap (Tjora, 2018, 2022) og fiksjonsteori (Sauter, 2008; Szatkowski, 1985). Dette danner grunnlag for at vi kan avslutte kapittelet med å anskueliggjøre fellesskap som didaktisk begrep.

Kampen om fellesskap

Undervisningsforløpet består av seks sekvenser: Etablering av univers, Oppdraget, Kartet, Lovene, Spillet om De andre og Exit fra universet (Birkeland & Krosshus, 2022). Disse bindes sammen av mellomsekvenser: The Change-maker, der elevene gjennom regisserte handlinger og utsagn uttrykker meningene sine om det som har skjedd i den foregående sekvensen. Hver sekvens består også av flere deler.

Sekvens én, Etablering av univers, består av et anslag, der et oversatt sitat fra King Lear danner en tematisk og poetisk inngang: «Kjærlighet kjølner, vennskap svikter, brødre kjemper mot hverandre. I byene og på landsbygda er det opprør, på slottene finner du forræderi, og båndet mellom far og sønn er revet over» (Birkeland & Krosshus, 2022, s. 2). Etter opplesning av sitatet etablerer læreren seg som Spillmester, som skal lede elevene gjennom spillet. Tematikken fellesskap settes deretter i bevegelse gjennom en Ta-stilling-øvelse, der elevene får presentert ulike påstander.⁷ Elevene får så tildelt hvert sitt rollekort med bilde, navn og stikkord om egenskaper og motivasjoner. De får beskjed av Spillmester om at de lever i et land som står overfor store omstillinger, og at de utgjør dette landets fremtidige ledere. Spillmester instruerer

7 Påstandene er: Jeg liker å spille kort med andre. Jeg kjenner alle i dette rommet. Jeg liker å danse alene. Jeg kan føle meg alene sammen med andre. Det er lett å forstå alle oppgaver som læreren gir. Noen ganger jukser jeg når jeg spiller kort. Jeg trenger ikke så mye penger. Jeg tror jeg støtter det samme politiske partiet som noen andre i dette rommet. Sosiale medier inkluderer mennesker. Jeg skulle ønske flere mente det samme som meg. Jeg føler meg ofte annerledes. Det er alltid best å fortelle sannheten (Birkeland & Krosshus, 2022).

så De fremtidige lederne til å gjøre i stand et møterom, der de skal samles og diskutere det nye landets fremtid.

Sekvens to, Oppdraget, starter med opplesning av et nytt oversatt King Lear-sitat som handler om kongen idet han skjønner at han er i ferd med å miste forstanden: «Jeg ber dere, ikke driv gjøn med meg, for jeg er gammel – en meget gammel, svak og fjollete mann. Og for å være helt ærlig, er jeg redd jeg ikke er ved mine fulle fem» (Birkeland & Krosshus, 2022, s. 4). Også denne opplesningen er ment som en poetisk og tematisk inngang for å engasjere elevene videre inn i handlingen. Spillmester leser så opp et brev fra kongen, der kongen sier at han snart kommer til å trekke seg fra alle maktposisjoner. De fremtidige lederne får nå ansvar for å gi kongen råd om landets fremtid, og for å diskutere hvem som etter hvert skal bli landets ledere.

Den tredje sekvensen, Kartet, starter med en visuell og poetisk del, som også er tenkt å gi informasjon og materiale til elevenes videre arbeid. Dette gjøres ved at Spillmester stiller åpne spørsmål om kart og grenser, mens et kart tegnes opp. Noen av spørsmålene er: Når vet du om du er utenfor eller innenfor et kongerike? Er det noen usynlige grenser her? Hva kan dere se på kartet? Hva kan dere ikke se på kartet? Hva er innenfor kongeriket? Hva er utenfor? Hva er det egentlig som skaper et land? Spillmester viser så landets gamle våpenskjold, og instruerer De fremtidige lederne om å lage hvert sitt forslag til et nytt. Deretter presenterer De fremtidige lederne sitt forslag til våpenskjold for hverandre, og argumenterer for hvorfor deres forslag bør bli det nye landets våpenskjold. Gjennom en improvisasjonsdel forhandler og diskuterer De fremtidige lederne hvilket våpenskjold de skal velge. Denne sekvensen ender med at landet får et nytt våpenskjold, men som kanskje ikke alle er enige om.

Den fjerde sekvensen, Lovene, starter med at Spillmester presenterer landets nye våpenskjold og landets gamle lover.⁸ De får utlevert lovene og beskjed om å plassere dem i en prioritert rekkefølge, med den viktigste loven først. Spillemeisteren tar så vekk de to lovene som ble rangert som minst viktige. De fremtidige lederne får nå beskjed om å skrive to nye lovforslag hver, og forhandle seg frem til hvilke lover som skal gjelde for det nye landet.

8 Det gamle landets lover er inspirert av FNs bærekraftsmål og er: All fattigdom skal utrykkes. Alle skal ha rett til utdanning. Alle mennesker skal være likestilt. Alle skal ha tilgang til rent vann og energi. Alle skal ha rett til gode jobber (Birkeland & Krosshus, 2022).

Sekvens fem, Spillet om De andre, er beskrevet i prologen. Den starter med at Spillmester spør om hvilke andre mennesker som bor i landet. Etter en runde med diskusjon om hvem De andre er, skrives dette ned. Elevene får beskjed om at de må legge rollekortene sine på bordet i møterommet, og forlate det. Utenfor møterommet får elevene nå vite at de ikke lenger er De fremtidige lederne, men De andre. De får beskjed om at det akkurat i dette øyeblikket foregår et viktig møte om landets fremtid. Og de har fått muligheten til å komme inn til De fremtidige lederne for å gi dem råd. Denne sekvensen avsluttes med at elevene får utlevert flere kortstokker. De deles i grupper, og mens musikken spiller, får de i oppgave å bygge hvert sitt korthus – et skjørt byggverk – et slott – så godt de klarer, til musikken fades ut.

I den sjette sekvensen, Exit fra universet, går både lærer og elever ut av rollene sine. Spillet er over, og læreren leder nå en felles refleksjon. Målet med denne samtalen er at elevenes fellesskaps erfaringer fra undervisningsforløpet blir artikulert og diskutert.⁹ Det er et mål at disse erfaringene skal brukes for å diskutere inkongruente forståelser av fellesskap.

Teaterbaserte arbeidsformer i Kampen om fellesskap

Kampen om fellesskap kan beskrives som en estetisk læreprosess på flere måter. For det første er forløpets overordnede didaktiske poeng å gi elevene en opplevelse og erfaring med fenomenet fellesskap (Krosshus & Johannesen, 2026). For det andre er målet ikke å komme frem til et entydig svar på hva fellesskap er, men at elevene skal kunne utforske fellesskap, utvikle ulike perspektiver på fellesskap og utfordre gitte forståelser av fellesskap (se kapittel 1).

Kampen om fellesskap kan også beskrives som et drama- og teaterpedagogisk undervisningsforløp. I dramapedagogisk forskning brukes begrepene prosessdrama og dramaforløp om denne formen for undervisningspraksis (Heggstad & Heggstad, 2022; Sæbø, 2016). Et dramaforløp er bygd opp rundt

9 Noen av spørsmålene som blir stilt, er: Hva er fellesskap? Har du opplevd fellesskap her? Hvem hadde du fellesskap med? Hvorfor opplevde du fellesskap?

et tema som det blir arbeidet med i flere faser, og det foregår innenfor en fiksjonsramme. For å finne ut hvilke former for fellesskap undervisningsforløpet aktiverer, er vi interessert i forløpets arbeidsformer.¹⁰ Vi definerer disse som teaterbaserte arbeidsformer. Definisjonen bygger på dramapedagogisk teori om fiksjon, der det å spille ut og erfare fiksjon i samspill med andre står sentralt (Allern & Sæbø, 2010; Neelands, 2000; Sæbø, 2023, 2016, 1998; Heggstad & Heggstad, 2022; Liset & Wiik, 2023). Teaterbaserte arbeidsformer består i at lærere og elever spiller ut fiktive steder, roller og situasjoner. Disse arbeidsformene skapes gjennom elevenes og lærernes improvisasjon i fiksjonen og lærerens instruksjon av fiksjonen. Teaterbaserte arbeidsformer er ikke løseverne læringsaktiviteter som virker uavhengig av hverandre. Hver enkelt arbeidsform har sin plass i helheten og får sin virkning gjennom hvor den er plassert i forløpet.

Fiktive steder

Teaterbaserte arbeidsformer handler om å spille ut fiktive steder. Et fiktivt sted skapes ved at alle deltakerne bidrar gjennom stadige forhandlinger, slik at det gradvis vokser frem (Heggstad & Heggstad, 2022). I *Kampen om fellesskap* spiller elevene ut to fiktive steder: De fremtidige ledernes møterom og Det fremtidige landet. De fremtidige ledernes møterom etableres fysisk av elevene ved at de bygger opp en scenografi med stoler og pulter. Dette brukes gjennom hele første del av forløpet som De fremtidige ledernes møterom, og utvikles som et maktrom. I forløpets vendepunkt skifter møterommet betydning for elevene fordi de plutselig avkles sin maktrolle og får oppleve rommet fra et helt nytt perspektiv. Når elevene kommer inn i møterommet igjen, nå som De andre, oppfører de seg som om de aldri har vært der før, selv om de i rollene som De fremtidige lederne har blitt godt fortrolige med møterommet. Det andre fiktive stedet som elevene etablerer, er Det fremtidige landet. Dette bygges blant annet opp gjennom elevenes valg av et nytt våpenskjold og utvikling av nye lover. Gjennom elevenes improvisasjoner utdypes de fiktive stedene mer og mer gjennom forløpet. Dette gjelder det fysiske fiktive

10 I dramapedagogisk forskning brukes ofte begrepet «konvensjoner» om et dramaforløps enkeltstående arbeidsmåter.

møterommet som elevene skaper, og det gjelder det mer abstrakte fiktive landet elevene dikter opp.

Fiktive roller

Teaterbaserte arbeidsformer kan også handle om å spille fiktive roller. I *Kampen om fellesskap* spiller elevene ut individuelle og kollektive roller. De individuelle rollene elevene spiller i tråd med rollekortene, er: Kongens beste venn, Kongens rådgiver, Kongens eldste partner, Kongens hoffsjef, Den slu datteren, Den ærlige datteren, Den smiskete datteren, Den maktsøkende sønnen til kongens beste venn og Den trofaste sønnen til kongens beste venn. De individuelle rollene er maktkarakterer som alle inngår i den kollektive rollen De fremtidige lederne. En kollektiv rolle innebærer at elevene spiller ut en fiktiv gruppe som er konfrontert med en felles situasjon eller oppgave. I kollektive roller blir handlingene begrenset av situasjonens omstendigheter eller oppgavens karakter (Neelands, 2000). De kollektive rollene må spilles ut i tråd med den etablerte fiksjonen og fiksjonens regler. Den andre kollektive rollen elevene spiller ut i *Kampen om fellesskap*, er De andre. Rollebyttet innebærer et perspektivbytte og har til hensikt å gi elevene mulighet til å erfare et samfunns ulike fellesskap.

Fiktive situasjoner

Teaterbaserte arbeidsformer kan også handle om å spille ut fiktive situasjoner. De fiktive situasjonene i *Kampen om fellesskap* improviseres frem i alle sekvensene, og omfatter blant annet situasjonene der elevene i rolle skal forhandle frem nye lover eller det nye landets våpenskjold. Det er læreren som setter i gang og utvikler improvisasjonene. Som spillmester har læreren etablert seg i en autoritetsrolle (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 93). Hun kjenner alle spillereglene og fiksjonens univers. Med sin allvitende status kan hun ta kontroll over avgjørelsene som tas, og dermed også styre spillrets retning. Lærerens oppgave er å få elevene til å akseptere og spille med i fiksjonen, samt å hjelpe elevene med å holde fokus ved å spille ut fiksjonens premisser. Dette er en viktig oppgave, fordi opplevelsen og aksepten av fiksjonen er avgjørende for hva elevene erfarer i fiksjonen.

Fellesskapsformer i *Kampen om fellesskap*

Sosiolog Aksel Tjora (2018) definerer fellesskap som en sosial prosess, og påpeker at fellesskap dannes gjennom tre aspekter: «Å høre sammen, å holde sammen, og gjøre noe sammen» (Tjora, 2018, s. 10). Ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv argumenterer han for at fellesskap oppstår, endres og omskapes i situerte samspill mellom mennesker. Han utdyper at konstruerte fellesskap kommer til syne gjennom syv ulike former for fellesskap: samhold, integrasjon, interaksjon, identifikasjon, kommunikasjon, arbeid og fysisk nærvær. To av disse, fellesskap som interaksjon og fellesskap som identifikasjon, skal vi i fortsettelsen undersøke nærmere. Disse forklarer særlig godt fellesskap som situerte prosesser, og er derfor interessante knytta til didaktisk praksis. Når fellesskap som interaksjon og identifikasjon skjer i *Kampen om fellesskap*, skjer dette gjennom fiksjon.

Fellesskap som interaksjon

Tjora (2018; 2022) definerer fellesskap som interaksjon som en form for fellesskap som konstrueres av mennesker som handler. Denne handlingsorienterte forståelsen utdyper han ved å beskrive det handlende på tre måter. For det første er handlingene som utgjør en interaksjon, viljestyrte og bevisste, og de handlende kan forstås som medskapere ved at de er «aktivt og refleksivt handlende» (Tjora, 2018, s. 50). For det andre er handlingene som utgjør en interaksjon, ikke tilfeldige, men følger en struktur som alle de handlende er innforstått med. Tjora sier at de som deltar i interaksjonen, handler med en forståelse av hvordan man kan handle, og med en forståelse av hvordan de andre kommer til å handle. Tjora utdyper dette ytterligere og sier: «Vi blir og forblir en del av fellesskapet ved å forholde oss lojalt til de interaksjonsanvisninger som gjelder for dette konkrete fellesskapet. Samtidig skaper vi fellesskapet som sådant ved interaksjon» (Tjora, 2018, s. 54). For det tredje påpeker Tjora at fellesskap som interaksjon dannes når de handlende opplever å forstå hva det er som skjer. Opplevelsen av fellesskapet skjer når den handlende forstår dets struktur og hvordan man kan handle innenfor denne strukturen. Tjoras hovedpoeng ved denne formen for fellesskap er ikke bare at fellesskap kontinuerlig skapes gjennom handling, samhandling og forhandling, men at interaksjonen er selve fellesskapet (Tjora, 2018, s. 57).

Fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer

De teaterbaserte arbeidsformene i *Kampen om fellesskap* konstrueres ved at elever og lærere interagerer i og med fiksjon. Dette kan vi kalle fiksjonelle interaksjonsformer. Slike oppstår når elever og lærere spiller ut fiktive steder, roller og situasjoner. I det følgende skal vi se hvordan elevers og læreres interaksjon med fiksjon i undervisningsforløpet skaper denne særegne formen for fellesskap.

En måte fiksjonelle interaksjonsformer kan sies å bli aktivert på i *Kampen om fellesskap* er når elevene er medskapere av fiksjonen. Elevene er medskapere av fiksjon gjennom det lekforsker Faith Gabrielle Guss kaller mentale og fysiske fiksjonshandlinger (Guss, 2015, s. 41). De gjør fysiske fiksjonshandlinger ved at de verbalt og kroppslig utvikler fiksjonelle steder, roller og situasjoner. I tillegg skaper de fiksjon ved å forestille seg rom, land, personer og hendelser. Dette kan forstås som mentale fiksjonshandlinger. I *Kampen om fellesskap* kommer de fysiske og mentale fiksjonshhandlingene til syne på ulike måter. I for eksempel femte sekvens, Spillet om de andre, gjør elevene fysiske fiksjonshandlinger når de bruker kropp og stemme for å gå inn i møterommet til lederne – i rollen som De andre. Elevene utfører mentale fiksjonshandlinger når de bruker all sin akkumulerte kunnskap fra sin deltakelse tidligere i forløpet, sammen med erfaringer fra sitt reelle liv, for å skape den nye kollektive rollen. Forholdet mellom de mentale og fysiske fiksjonshhandlingene varierer gjennom forløpet. Fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer kan forklares ved at elevene er medskapere i interaksjonen gjennom fysiske og mentale fiksjonshandlinger. Fysiske fiksjonshandlinger skjer når elevene lager iscenesettelsene for å uttrykke fiksjon, mens de mentale fiksjonshhandlingene skjer når elevene forestiller seg og dikter med.

En annen måte fiksjonelle interaksjonsformer kan sies å bli aktivert på i *Kampen om fellesskap* er at læreren leder fiksjonsarbeidet på en måte som gjør at interaksjonens struktur er tydelig, forståelig og meningsfull for elevene. Dette defineres i dramapedagogisk teori som fiksjonskontrakt (Braanaas, 2008; Gladsø, 2015). Fiksjonskontrakten handler om å klargjøre hvordan akkurat denne arbeidsformen skal praktiseres, og hva som forventes av elevene. Den handler også om at læreren skaper tydelige rammer og regler for fiksjonen som elevene skal improvisere innenfor. Målet er at fiksjonen skal levendegjøres av elevene. Læreren strukturerer fiksjonen både utenfor og i spillet. I *Kampen om fellesskap* struktureres spillet utenfra, for eksempel gjennom poetiske innslag

fra Shakespeares tekst, ved at læreren stiller spørsmål som er relevante for fiksjonen, og ved å gi konkrete instruksjoner. Et eksempel som illustrerer dette, er i det nevnte vendepunktet, der elevene skifter fra å være De fremtidige lederne til å bli De andre. Denne sekvensen starter med at læreren ber De fremtidige lederne om å tenke over hvem de mener at de andre menneskene i det nye landet er. De får hjelpespørsmål som: Hva driver De andre med? Hva slags jobb har de? Hvilken betydning har de for landet? Hvilke rettigheter har de? Og først og fremst: Hvem er de? Elevene kommer så med forslag til hvem De andre er, og læreren skriver det ned på en liste. Overgangen til den nye kollektive rollen skjer ved at elevene instrueres til å legge fra seg rollekortene på plassen sin og reise seg opp og forflytte seg ut av møterommet. I *Kampen om Fellesskap* struktureres også spillet innenfra ved at læreren deltar i fiksjonen. Når elevene står utenfor møterommet og er blitt definert som De andre (for eksempel de som jobber på sykehus), strukturerer læreren spillet innenfra som Spillmester ved å insistere på, og gjennom gester, stemmebruk og engasjement skape, den fiksjonelle situasjonen. Hun forteller dem at det nå foregår et viktig møte om landets fremtid, og at de er veldig heldige, fordi de har fått lov til å komme inn og snakke med De fremtidige lederne akkurat nå mens de sitter og jobber med landets nye lover. I rollen som Spillmester går læreren inn i møterommet, later som hun prater til De fremtidige lederne, går ut igjen og sier til De andre at de snart skal få lov til å komme inn. Hun sier også at de, mens de venter, må bruke tiden utenfor møterommet til å diskutere hva de vil si til De fremtidige lederne.

Kort oppsummert kan teaterbaserte arbeidsformer sies å aktivere fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer ved å gjøre elevene til medskapere av fiksjonen gjennom fiksjonshandlinger, og ved at læreren fungerer som leder av fiksjonen ved å etablere og opprettholde fiksjonskontrakten. Fordi teaterbaserte arbeidsformer blir til gjennom de elevene og den læreren som til enhver tid interagerer, dannes det ulike og unike fellesskap hver gang disse arbeidsformene gjennomføres.

Fellesskap som identifikasjon

Identifikasjon kan ifølge Tjora (2018) også forstås som en form for fellesskap. Fellesskap som identifikasjon består av delte forestillinger, opplevelser, følelser og verdier, og det er disse aspektene som bidrar til å holde grupper

sammen. Identitetsskapende handlinger kan dreie seg om å skape bevissthet om skillelinjer mellom ens egen gruppe og andres, og om å opprettholde disse skillelinjene. Samtidig er identifikasjon med en gruppe avgjørende for hvordan individet handler og tenker i gitte situasjoner. Fellesskap som etableres gjennom identifikasjon vil for eksempel være samfunnsskasser, nasjoner, yrkesgrupper, etniske grupper, skoler og klasser. Fellesskap som identifikasjon er en opplevelse av at «noen spesifikke andre ligner mer på en selv enn andre spesifikke andre» (Tjora, 2018, s. 74), og idet man forstår dette, oppstår også en forståelse av at noen er utenfor fellesskapet. De er de spesifikke andre. Forståelsen av fellesskap som identitet kan altså også ha en skyggeside.

Fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer

I arbeid med å etablere roller, steder og situasjoner er identifikasjon en viktig del av fiksjonsprosessen (Allern & Dragset, 2017; Sæbø, 2010). I *Kampen om fellesskap* identifiserer elevene seg med individuelle og kollektive roller. Disse kan omtales som fiksjonelle identifikasjoner. Den kollektive rollen, De fremtidige lederne, innebærer en definert oppgave og funksjon gjennom de fem første sekvensene. De er en gruppe med makt og muligheter til å lede det nye landet, og denne identiteten blir gradvis mer etablert gjennom undervisningsforløpet. Elevene utvikler sin forestilling om den kollektive rollen gjennom identitetsskapende handlinger når de skaper nye lover, bestemmer våpenskjoldet og definerer hvem de andre i landet er. Dette bidrar til å bygge opp under gruppeidentiteten gjennom forløpet. Arbeidsformene er bygget opp slik at De fremtidige lederne skal utvikle en følelse og opplevelse av å høre sammen. De verdier, forestillingene og opplevelsene som konstruerer denne fiksjonsbaserte gruppeidentiteten, skapes og improviseres frem av de elevene som til enhver tid deltar i forløpet. Det vil si at gruppen av De fremtidige lederne vil fremstå forskjellig fra elevgruppe til elevgruppe ved at elevene fyller karakterene med sine preferanser.

Et annet aspekt ved fiksjonelle identifikasjoner er at de gjør det mulig for elever å undersøke fenomener fra ulike perspektiver. Å la elever erfare ulike perspektiver ved å bytte roller underveis i et undervisningsforløp er et klassisk dramapedagogisk grep. Perspektivbyttene kan bidra til en mer nyansert forståelse av tematikken som undersøkes (Heggstad & Heggstad, 2022). Virkningen av perspektivbyttet forutsetter imidlertid at identifikasjonen med rollene før

byttet fremstår som troverdig. Jo sterkere identitet elevene har utviklet som De fremtidige lederne, desto mer virkningsfullt blir det når elevene må skifte perspektiv. Når elevene i *Kampen om fellesskap* må forlate møterommet og rollen som De fremtidige lederne, forsterkes distinksjonen mellom vi og dem. Perspektivbyttet skjer ved at gruppetilhørigheten endres. Elevene skal spille en annen sosial gruppe, som står i et annet forhold både til makt og lovgivning enn de lederne de selv en gang var. Sekvens fem, Spillet om De andre, krever at det etableres en ny felles identitet som elevene skal handle ut fra. Elevene skal se på det nye landets utfordringer fra en helt ny synsvinkel. Det maktfellesskapet som De fremtidige lederne har bygget opp gjennom sekvensene, har hatt en spesiell betydning for elevenes identifikasjon med den kollektive rollen. Nå skal denne fellesskapsfølelsen endres. Dilemmaene og kompleksiteten knyttet til det å identifisere seg med et fellesskap aksentueres særlig gjennom det store perspektivbyttet som sekvens fem, Spillet om De andre, innebærer.

Kort oppsummert kan teaterbaserte arbeidsformer sies å aktivere fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer ved å la elevene forestille seg at de er noen andre, og ved å la dem spille flere ulike roller innenfor én fiksjon og dermed få mulighet til ytterligere perspektivbytte. Hvem som nå egentlig er de spesifikke andre, kommer i spill når perspektivet skifter. Fiksjon gjør det mulig å prøve ut forskjellige identifikasjonshandlinger, og dermed ulike fellesskap.

Fiksjonserfaringer

Målet med de teaterbaserte arbeidsformene i *Kampen om fellesskap* er at de skal gi elevene ulike fiksjonserfaringer med fellesskap. Disse erfaringene danner et grunnlag for elevenes diskusjon og refleksjon om fellesskap i den siste sekvensen. Læringspotensialet i *Kampen om fellesskap* er også knyttet til de erfaringene elevene får tilgang til ved å spille ut fiksjon. I arbeid med teaterbaserte arbeidsformer vil opplevelsen imidlertid være en sammenblanding av reelle og fiktive elementer. I det følgende skal vi se på to ulike fiksjonsteorier som viser hvordan det ikke-fiksjonelle er en viktig del av elevenes fiksjonserfaringer. Den første er estetisk fordobling, og den andre er metafiksjon.

Estetisk fordobling

Szatkowskis (1985) teori om estetisk fordobling synliggjør hvordan læringspotensialet i fiksjonsarbeid handler om at elevene erfarer fiksjon og ikke-fiksjon samtidig. Heggstad og Heggstad (2022) forklarer denne dobbeltheten ved å si at to realiteter er i sving samtidig. De sier: «Du spiller en figur og reflekterer over situasjonen du er i – i spill, samtidig som du reflekterer over spillhendelsen og spillhandlingene sett fra ditt eget perspektiv» (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 18). Sauters (2008) teori om *den teatrale kommunikasjonen* har tre meningsbærende nivåer, som kan brukes for å konkretisere hvordan fiksjon og ikke-fiksjon utgjør fiksjonserfaringene. Det første nivået er det sensoriske, som her er elevenes reelle fremtoning. Det betyr at elevene som seg selv, med sine kropper, klær, meninger, faktiske gruppetilhørighet og status, hele tiden er en aktiv del av erfaringene. I *Kampen om fellesskap* er det sensoriske nivået de maktstrukturene som ligger i klassen, og som spiller inn på elevenes erfaringer. Dette nivået kan læreren arbeide med ved å lede fiksjonsprosesser slik at de utfordrer eksisterende hierarkier. Det andre nivået er det artistiske, som er det elevene gjør for å spille ut og manifestere fiktive steder, roller og situasjoner. Det tredje nivået er det symbolske. Dette er selve fiksjonen, det oppdiktete. I *Kampen om fellesskap* er det symbolske nivået det oppdiktete universet som etableres gjennom forløpet. Alle nivåene er til stede samtidig, og de virker på ulike måter i de forskjellige sekvensene.

Vi har tidligere hevdet at *Kampen om fellesskap* aktiverer fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer. I disse fellesskapene er forholdet mellom det reelle og det fiktive viktig for elevens erfaringer. Slik kan vi si at elevenes fiksjonserfaringer består av reelle maktstrukturer i klasserommet, teatrale makt-handlinger og fiktive maktstrukturer. Vi har også vist at *Kampen om fellesskap* aktiverer fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer. I disse fellesskapene er det reelle og det fiktive aktivt gjennom elevenes reelle gruppetilhørighet og de fiktive gruppene i forløpet.

Metafiksjon

Metafiksjon betyr at en fiksjon peker på seg selv som fiksjon (Gladsø, 2015). I dramapedagogisk sammenheng brukes metafiksjon for å skape selvrefleksive praksiser (Gladsø, 2015). I *Kampen om fellesskap* er det mellomsekvensene, The Changemaker, som kan forstås som metafiksjonelle. Her kommenterer

elevene den hovedsekvensen de nylig har vært igjennom. De ritualiserte bruddene gjentas med tydelige og etter hvert gjenkjennelige signaler gjennom forløpet. Et eksempel på et slikt ritualisert brudd er The Changemaker, som kommer etter sekvens tre, Kartet. Denne mellomsekvensen starter med at elevene får beskjed av Spillmester om å legge alle forslagene til våpenskjoldene på møtebordet og studere dem nøye. Elevene må tenke over hvilket av disse våpenskjoldene de helst ville valgt. Så sier Spillmester at musikken vil spille i ett minutt, og at elevene må peke på det våpenskjoldet de helst ville ha valgt. De kan ikke snakke, og de må holde posisjonen til musikken stanser. I minuttet som følger, blir det tydelig hvem det var som fikk viljen sin, og hvem som måtte gi seg, da de forhandlet om hvilke våpenskjold det nye landet skulle ha. Hvem av elevene klarte å overtale de andre? Hvem lot seg overtale, eller overbevise? The Changemaker har som mål å gi elevene muligheter til å undersøke de fellesskapspraksisene som de har spilt ut i fiksjon, gjennom et estetisk språk. Et annet mål med The Changemaker er å gi elevene materiale som kan brukes i refleksjon i slutten av forløpet.

Fellesskap som didaktisk begrep

Tjora (2018) hevder at fellesskap er en grunnleggende opplevelse for alle mennesker, og at det er et fenomen som kan fylles med et erfaringsbasert innhold. Som fagbegrep omhandles fellesskap i flere vitenskapsfelt. Både sosiologer, antropologer og psykologer beskriver fellesskapspraksiser og fellesskaps-erfaringer i kulturer, samfunn og hos individet. En lærer som skal planlegge undervisning om fellesskap, må håndtere fenomenet didaktisk. Vi har til nå implisitt behandlet fellesskap som et didaktisk begrep, både ved å vise hvordan fellesskap kan sies å skapes gjennom estetiske arbeidsformer, og ved å vise hvilke erfaringer disse fellesskapene potensielt kan gi. Avslutningsvis skal vi eksplisitt undersøke hvordan fellesskap kan forstås som et didaktisk begrep. Pedagogen Bjørg Brandtzæg Gundem påpeker at didaktikkens hovedfokus er undervisningspraksis (Gundem, 2011), og at didaktikkens anliggende blant annet kan handle om undervisningens formaspekt – hvordan det undervises – og målaspekt – hva elevene skal lære (Gundem, 2008).

I didaktikk for estetiske læreprosesser vektlegges det at erfaringene som undervisningsformer skaper, er forutsetningen for det som læres (se kapittel 1). Det betyr at arbeidsformer og mål ikke bare må forstås relasjonelt, slik de presenteres gjennom den mye brukte didaktiske relasjonsmodellen (Lyngsnes & Rismark, 2020), men performativt, slik det forstås i kunstfagdidaktikken (Østern mfl., 2024). Dette betyr at: «knowledge should not be transferred from teacher to students but that it is to be created in shared processes between teachers, the students and the learning material» (Birkeland mfl., 2023, s. 39). I *Kampen om fellesskap* kommer dette til uttrykk ved at fellesskapsformene de teaterbaserte arbeidsformene skaper, danner utgangspunktet for det elevene lærer om fellesskap. I fortsettelsen skal vi ta tak i dette og se nærmere på hvordan fellesskap kan forstås som et didaktisk begrep. For det første kan fellesskap forstås som en del av en undervisningsform, og for det andre kan fellesskap være undervisningens mål.

Undervisningens form og mål

Som vi har sett, aktiverer teaterbaserte arbeidsformer særlig to former for fellesskap: fellesskap som fiksjonelle interaksjonsformer og fellesskap som fiksjonelle identifikasjonsformer. I vårt kapittel har vi undersøkt hvordan fellesskap kan aktiveres gjennom en gitt arbeidsform. Å bruke fellesskap som et didaktisk begrep kan handle om å analysere hvilke former for fellesskap ulike arbeidsformer aktiverer. Den didaktiske konsekvensen av dette er at lærere må kunne reflektere over hvordan ulike arbeidsformer skaper forskjellige former for fellesskap. Innenfor feltet estetiske læreprosesser betyr dette at man må kunne artikulere hvordan ulike estetiske arbeidsformer aktiverer ulike former for fellesskap. Det handler da om å kunne begrepsliggjøre hvordan teaterbaserte arbeidsformer, litteraturbaserte arbeidsformer eller dansebaserte arbeidsformer – for å nevne noen – har sine særegne måter å skape fellesskap på. Å bruke fellesskap som didaktisk begrep i feltet estetiske læreprosesser handler dermed om å kunne praktisere og reflektere over hvordan en estetisk arbeidsform aktiverer fellesskap.

Å forstå fellesskap som didaktisk begrep kan også handle om refleksjon over hvilke fellesskapsforståelser som skal inngå i målet. Målet med *Kampen om fellesskap* er at elevene skal utforske fellesskap som et flertydig fenomen. I didaktikk for estetiske læreprosesser knyttes måltenkningen til at komplekse

fenomener i samfunn, kultur og natur ikke må defineres som entydige, men at de må forstås med tvisyn (Krosshus, 2023). I arbeid med *Kampen om fellesskap* har vi vært opptatt av at fellesskap, som de fleste andre betydningsfulle samfunnsmessige fenomener, også fordrer et kritisk blikk. I deler av forskningen på didaktikk og fellesskap (Restad & Sandsmark, 2021) behandles fellesskap oftest som et udiskutabelt positivt fenomen. Men fellesskap som sosiale prosesser har iboende motsetninger og kan være både oppbyggende og destruktive. Noen fellesskap kan også oppleves gode å være i for noen, samtidig som de samme fellesskapene ikke nødvendigvis er gode å være i for andre. Samtidig består fellesskap av grenseoppganger: grenser for hvem som er innenfor og hvem som er utenfor. I *Kampen om Fellesskap* har elevene utforsket dette ved å undersøke hvordan fellesskapet i et land kan føles annerledes for dem som leder det, enn for de andre. Refleksjon over fellesskap og undervisningens mål handler blant annet om å stille spørsmålet: Hva er det vi vil lære bort når vi vil lære elever om fellesskap? Hvis fellesskap er en sosial prosess, betyr det didaktisk at elever må lære om hvordan fellesskap konstrueres, etableres og utfordres. Å forstå fellesskapets flerstemmighet blir da en del av målet, og som vi har sett, gir fiksjon særegne vilkår for å erfare fellesskap med sine innebygde dilemmaer.

Epilog

Et undervisningsforløp nærmer seg slutten. En lærer står foran en gruppe elever. Læreren og elevene har improvisert frem et fiksjonsunivers om et nytt land. De har konstruert og erfart ulike former for fellesskap, men ingen vet enda hva de har lært om fellesskap. Akkurat nå opphører fiksjonsuniverset litt etter litt. Elevene er ikke lenger i rolle, men fiksjonserfaringene har de fortsatt med seg. De har fått utlevert en mengde kort. Det spilles musikk. Ingen snakker sammen. Gjennom forløpet har de diskutert, ropt, avbrutt hverandre, vært påståelig, kjempet, gitt seg, manipulert, tulla og kanskje kjent på hvordan det er å lage fellesskap, på godt og vondt. Alt dette har de gjort mens de har spilt ledere som skal utvikle et land, og innbyggere som skal bo i landet. Akkurat nå bygger de i grupper et felles korthus med alle kortene i kortstokken. Snart skal opplevelsene deres danne grunnlag for å diskutere fellesskap. Musikken skrus ned og læreren leser: «O, wonder! How many goodly creatures are there here! How beauteous mankind is! O brave new world, that hath such people in 't!» (Shakespeare, 1995b, s. 20).

Referanser

- Allern, T.-H. & Dragset, O. G. (2017). Et prosessdrama med rolle- og perspektivbytte i matematikk. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati*. Fagbokforlaget.
- Allern, T.-H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244–255. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-06>
- Arendt, H. (2012). *Vita activa – det virksomme liv*. Forente Forlag AS.
- Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær: skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2007). «Don't count me in» – Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, 27(1), 18–31.
- Birkeland, I. M. & Krosshus, T. C. (2017). Stedsspesifikk dramapedagogikk og demokratisk danning. I A. B. Sæbø, S. A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati* (s. 239–254). Fagbokforlaget.
- Birkeland, I. M. & Krosshus, T. C. (2022). *Kampen om fellesskap* [Læringsressurs]. Drama og teaterpedagogene. https://dramaogteater.no/wp-content/uploads/2022/10/Kampen-om-fellesskap_steg_for_steg.pdf
- Birkeland, I. M., Krosshus, T. C. & Frers, L. (2023). Otherness-Togetherness-Aesthetics, and what kind of aesthetic learning process? A discussion of how aesthetic learning processes are expressed in four different syllabuses. *Universitas Gedanensis*, 34(63), 31–44. <https://o-t-aesthetics.eu/wp-content/uploads/2023/03/post-project-publication.pdf>
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Fagbokforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Olsen, M. H. (2019). *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. Forlaget Klim. (Opprinnelig utgitt 1916)
- Drama og teaterpedagogene. (2022, september 4). *Læringsressurs dramalæring*. <https://dramaogteater.no/laeringsressurs/>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Gladso, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater*. Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk – tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I. Lekens dynamiske verden*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, H., Kaegi, S. & Wetzell, D. (u.å.). *Home Visit Europe*. Rimini Protokoll. <https://www.rimini-protokoll.de/website/en/project/hausbesuch-europa>
- Heggstad, K. M. & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama – Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Johannesen, E. H., Krosshus, T. C., Illeris, H. & Frers, L. (2023). Leder: Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5642>
- Krosshus, T. C. (2023). Kunst som kunnskapsåpner: Om tvisyn som didaktisk begrep, mellom-menneskelige fenomen og estetiske læreprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 56–70. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3975>
- Krosshus, T. C., Magierecka, J. & Birkeland, I. M. (2023). Aesthetic learning processes as concept, education term, research field and practice. A short introduction. *Universitas Gedanensis*, 34(63), 9–18. <https://o-t-aesthetics.eu/wp-content/uploads/2023/03/post-project-publication.pdf>
- Liset, M. & Wiik, M. (2023). Dramafaglige estetiske læreprosesser for fremtidens klasseledere – en studie av lærerstudenters erfaringer med dramaundervisning i utdanningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 25–39. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3851>
- Lyngsnens, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal.
- Magierecka, J., Krosshus, T. C., Birkeland, I. M., Bøen-Olsen, E. & Frers, L. (2023). Structuring practices of aesthetics. The Norwegian contribution to the project. *Universitas Gedanensis*, 34(63), 19–30. <https://o-t-aesthetics.eu/wp-content/uploads/2023/03/post-project-publication.pdf>
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap: elevkultur – faglig og sosial trening*. Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, B.-E. & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger – å bli til noen, ikke bare noe*. Cappelen Damm Akademisk.
- Neelands, J. (2000). *Drama i praksis. Teori, ideer og metoder*. Dansk Teaterforlag.
- Pendry, K. (u.å.). *Goodbye, America*. Kate Pendry. <https://www.katependry.com/arkiv>
- Rasmussen, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. Sentrale premisser i praksisledet forskning. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261–272). Universitetsforlaget.
- Restad, F. & Sandsmark, J. (2021). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv. Nye stemmer i praksis*. Kommuneforlaget.
- Sauter, S. (2008). *Eventness: A concept of the theatrical event*. Stiftelsen för utgivning av teatervetenskapliga studier.
- Shakespeare, W. (1995a). King Lear. I *William Shakespeare. The complete works*. Leopard.
- Shakespeare, W. (1995b). The Tempest. I *William Shakespeare. The complete works*. Leopard.
- Smith, H. & Dean, R. T. (Red.). (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes... – Om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv. Artikkelsamling II*. (s. 136–153). Teaterforlaget Drama.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama. Et kunstfag*. Tano-Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2012). Dramapædagogikk – studium av drama og estetiske læreprosesser i klasseromsforskning. I R. K. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 163–184). Akademika forlag.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2023). *Tverrfaglige lekprosjekter i begynneropplæringen*. Universitetsforlaget.

- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2022). Fellesskapets etikk og estetikk. I M. Fieldseth, H. H. Stien & J. Veiteberg (Red.), *Kunstskapte fellesskap* (s. 29–53). Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (Red.). (2019). *Performative Approaches in Arts Education. Artful teaching, learning and research*. Routledge.
- Østern, T. P., Illeris, H., Knudsen, K. N., Jusslin, S. & Holdhus, K. (Red.). (2024). *Kunstfagdidaktikk som kunstnerisk, forskende og oppmerksom undervisningspraksis*. Universitetsforlaget.

Hvis du vil prøve deg
på "kampen om Fellesskap":



Gjør fellesskap til et vanskelig,
flertydig begrep for deg selv,
før du starter
undervisningen.



Gå en ettermiddagstur.
Lytt til Nitten Nitti av ~~Steffen~~
Bjørn Torske mens
du tenker på elevene dine.



Jobb som en koreograf når
du instruerer.

Variér mellom: - bevegelse & ro
- lyd & stillhet
- posisjoner & plassering
or

TS. DET KOREOGRAFISKE
ER SÆRS VIKTIG
I OVERGANGENE



Gi rom for både herming
og kreative innspill.



Vær spesielt nøye med alle må
The Changemaker. være helt
Men behold både det "i tryk".
humoristiske og det alvorlige.

Johannesen, E. H. (2026). Skam, seksualitet og pornografi i bildebøkene *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg*: Didaktiske perspektiver. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 125–150). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850506>

Kapittel 6

Skam, seksualitet og pornografi i bildebøkene *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg*

Didaktiske perspektiver

Elisabeth Hovde Johannesen

Sammendrag: I kapitlet undersøkes følgende problemstilling: hvordan kommer barns seksualitet og skam til uttrykk i bildebøkene *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg*, og hvilke didaktiske implikasjoner fordrer disse bøkene? Bildebøkene nærleses først i lys av ulike skamperspektiver. Gjennom disse viser forfatteren hvordan hovedpersonenes seksualitet kommer til uttrykk, og hvordan skam tematiseres og problematiseres. Deretter utledes og diskuteres seks ulike didaktiske perspektiver ved å dra veksler på Nussbaum og Løgstrups teorier. Begge vektlegger litteraturens etiske nytteverdi og potensial til å danne gode samfunnsborgere med empati og forståelse for andre mennesker.

Nøkkelord: Utfordrende bildebøker, didaktikk, folkehelse og livsmestring, usynlige tematikker og risiko

Abstract: This chapter examines the following issue: how are children's sexuality and shame expressed in the picture books *Sesam sesam* and *Den hemmelige leg* (The Secret Game), and what didactic implications do these books require? First, the books are closely read in the light of different shame perspectives. These readings show how the main characters' sexuality is expressed and how shame is thematized and problematized. Then, by drawing on Martha Nussbaum's and Knud Ejler Løgstrup's theories, the author derives and discusses six different didactic perspectives. Both emphasize the ethical utility and potential of literature to form good citizens with empathy and understanding for others.

Keywords: Challenging picturebooks, didactics, health and life skills, invisible themes, risk.

Innledning

For noen uker siden satt vi i bilen, forteller Anne. Jeg og Ola foran, og Halvor og Jon bak. Plutselig begynner Jon å gråte høylytt. Jeg snur meg og spør hva det er, men da gråter Jon bare enda mer. Vi stanser bilen, og jeg tar Jon ut. Jeg spør om han må kaste opp. «Nei!», sier han, «det er ikke det». Gråten eskalerer, og jeg blir naturligvis bekymra. «Men hva er det?» spør jeg, så rolig jeg kan. «Jeg har gjort noe ulovlig», hikster han fortvila, «og nå kommer vi til å komme i fengsel!» «Nei, Jon», forsikrer jeg, «ingen barn blir satt i fengsel. Men hva er det du har gjort som gjør at du tror det?» «Det var jeg og Halvor! Vi holdt tiss mor tiss!» sier han gråtkvalt, og dermed bryter han ut i gråt, igjen. «Men», sier jeg, «det er jo ikke ulovlig.» «Jo!» roper Jon, «jeg så det på TV! Man må være seksten, ellers kommer man i fengsel!»

Denne fortellinga blei fortalt meg for flere år siden, og jeg har fått lov til å gjenfortelle den som inngang til å snakke om barns seksualitet med studenter og lærere i barnehage og skole. Barns egen seksualitet kommer til uttrykk gjennom leik og utforskning, aleine og sammen med andre barn. Fortellinga sier noe om barns kroppslige og utforskende praksiser, og om at barn ikke alltid forstår informasjon som er ment å gi kunnskap og forebygge. Til tross for gode intensjoner og pedagogisk innretta programmer for barn er dette ofte sammensatt og kontekstavhengig informasjon som kan være vanskelig å forstå. Jon hadde tydeligvis fått med seg at sex var forbudt før man var seksten. Utbruddet som kom på bilturen, hadde trolig bygd seg opp over tid, men kom heldigvis for en dag. Slik blei han forsikra om at det de hadde gjort, ikke var galt, og at ingenting fælt kom til å skje med verken ham eller kameraten.

Min inngang til temaet barns seksualitet i undervisningssammenheng går via barnelitteraturen, selv om det er særdeles få bøker som tematiserer dette. Bildebøkene *Sesam sesam* (Dahle & Dahle Nyhus, 2017) og *Den hemmelige leg* (Bluitgen & Marcussen, 2018) er to unntak – noe som i seg selv gjør dem verdt å utforske nærmere. *Sesam sesam* tematiserer barns møte med pornografi, mens den danske boka, *Den hemmelige leg* tematiserer barns erotiske og kroppsutforskende leik. Til tross for ulike innganger har bøkene flere tangeringspunkter. Begge omhandler barn som seksuelle, og begge tematiserer

at barna påføres skam. Foreldre spiller en avgjørende rolle: De påfører skam, men er også de som tar den bort.

Bildebøker kan, på lik linje med andre kunstuttrykk, ses som både uttrykk og avtrykk for virkeligheten (Johannesen, 2016). De avspeiler verden, men er også et sted der den konstrueres. De kan dermed studeres både for å få tilgang til hvordan fenomen blir forstått (i samfunnet), og for hvordan de kan yte motstand og utfordre lesere med nye framstillinger. *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg* er interessante å lese i begge disse perspektivene. Bøkene tematiserer barns egen seksualitet og møte med pornografi – fenomener ved tilværelsen som ikke så ofte løftes fram. Slike tematikker vekker ofte usikkerhet og ubehag blant voksne lesere. Lærere vegrer seg ofte for å undervise i seksualitet på grunn av usikkerhet rundt egen kunnskap, eller fordi de er redde for at tematikken kan skape ubehagelige situasjoner i klasserommet (Hind, 2016; Røthing, 2020). Andre kvier seg fordi de frykter at seksualundervisninga kan gi elever idéer, og at det kan komme til å skade dem (Svendsen, 2022). En undersøkelse gjort blant lærere om pornografi i skolen viser at et stort flertall mener at temaet bør tas opp på mellomtrinnet, og at halvparten av lærerne som har undervist om pornografi, ofte har gjort dette som svar på samtaler som spontant har oppstått i klasserommet (Reite mfl., 2023).

I en kultur hvor man er opptatt av risiko og forebygging, kan en tematikk som barns seksualitet oppleves som provoserende og uvelkommen. Tall fra Medietilsynets undersøkelse om barn og medier fra 2020 viser imidlertid at tematikken kan være relevant for barn. Ifølge undersøkelsen har 49 % av 13–18-åringer sett porno på nett. Dette er en oppgang fra 2018, da andelen var 42 %. I undersøkelsen er det kun ungdommer mellom 13–18 år som får spørsmål om porno, men disse blir spurt om hvor gamle de var første gang de så det. Her oppgir over halvparten at de så porno før de fylte 13 år (4 % 6 år, 9 % 7–8 år, 14 % 9–10 år og 29 % 11–12 år) (Medietilsynet, 2020). Å tematisere porno, seksualitet og skam kan dermed være relevant i en skolekontekst, allerede fra 1. klasse. Samtidig kan det være verdt å undersøke hvordan slike temaer kommer til uttrykk i kunst- og kulturuttrykk, som bildebøker retta mot barn, og diskutere slike bokers plass i klasserommet.

Ifølge læreplanverket skal seksualitet snakkes om og arbeides med. Ressursen «Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet» (Utdanningsdirektoratet, 2022) er ment som et supplement for ansatte i skolen, og som en presisering av at kropp, seksualitet og følelser er viktige tematikker for barn og unge. Skolen

og lærere skal bidra til at elever utvikler en sunn helse, noe som inkluderer et sunt forhold til egen kropp og seksualitet. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal komme til uttrykk i alle fag. I et av kjerneelementene i norskfaget står det blant annet at «elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Innafor ulike kunstuttrykk gis utfordrende og eksistensielle tematikker en estetisk form. Gjennom estetiske læreprosesser kan man, med utgangspunkt i bildebøker, utforske tematikker, samtidig som bøkene tilbyr et språk å utforske med. Lesing av bildebøker kan både bekrefte og utfordre leseres livsverdener, tanker og følelser, og på den måten bidra til identitetsutvikling og danning.

Min problemstilling lyder som følger: hvordan kommer barns seksualitet og skam til uttrykk i bildebøkene *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg*, og hvilke didaktiske implikasjoner fordrer disse bøkene? For å kunne svare på dette gjør jeg en todeling av kapittelet. I den første delen undersøker jeg hvordan seksualitet, pornografi og skam behandles i bildebøkene *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg*. Her nærleser jeg utvalgte oppslag fra bøkene ved å dra veksler på generell bildebokteori (Birkeland mfl., 2018; Mjør mfl., 2000; Ommundsen, 2022) samt skamteorier (Brown, 2014; Farstad, 2016; Skårderud, 2006). I den andre delen utleder jeg seks ulike didaktiske perspektiver som bøkene impliserer, og som alle kretser om didaktikkens hvorfor. I denne delen lener jeg meg på litteraturteori fra blant annet Nussbaum (2016) og kunstfilosofi ved Løgstrup (1972; 1995). Her framhever jeg bildebøkernes rolle i arbeid med utfordrende tematikker i klasserommet.

Om utfordrende bildebøker som forskningsfelt

I løpet av de siste tiåra har det vokst fram et internasjonalt forskningsfelt som omhandler utfordrende og kontroversielle bildebøker. I tillegg til enkeltstående forskningsbidrag er to antologier via slike bøker de siste åra: *Challenging and Controversial Picturebooks* (Evans, 2015) og *Exploring Challenging Picturebooks in Education* (Ommundsen mfl., 2023). Den sistnevnte skisserer framveksten av feltet og diskuterer slike bøkers plass og muligheter

i utdanning, fra barnehage til universitet. Studiene kommer i kjølvannet av at utfordrende bildebøker ikke bare krysser grenser når det gjelder innhold og form, men også når det gjelder målgruppe. Utfordrende bildebøker blir ofte omtalt som både ambivalente, uklare eller doble (Ommundsen, 2015; Shavit, 1980; Wall, 1991); alle benevnelsene peker på at målgruppa tidvis er uklar eller heterogen.

Når jeg plasserer *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg* under kategorien utfordrende, er dette først og fremst med tanke på hva de tematiserer. Selv om voksnes seksualitet i form av reproduksjon nokså hyppig finner veien til barnelitteraturen (Maagerud & Øines, 2019), er barns egen seksualitet og møte med pornografi mer uvanlig i litteratur for barn. I hvilken grad tematikkene oppfattes som utfordrende, vil imidlertid variere innafor et kontinuum.

Christensen (2009) peker på en mulig årsak til at barns seksualitet er fraværende i litteratur for barn. Hun hevder at dette skyldes at seksualitet representerer den siste skansen for barns uskyldstilværelse – noe hun knytter til et romantisk syn på barn. Flere forskere peker på at tanken på barn som seksuelle vesener fortsatt lugger hos mange, til tross for at mennesket er født med evne til seksuell nytelse (Bancroft, 2003; Langfeldt, 2000; Nikolaisen & Nikolaisen, 2008). At barn er seksuelt nysgjerrige og utforskende, er imidlertid ikke den eneste gjengse oppfatninga. Blais og Andrew (2005) peker på at flere også avviser at seksuell adferd er normalt for barn: «a common way that adults dismiss children's sexuality is the idea that sex knowledge is unnatural for young children» (2005, s. 49).

Når det gjelder læreres egne følelser og reaksjoner på bildebøker som kretser om utfordrende tematikker, behandles dette blant annet av Johannesen og Solstad (2021). Deres undersøkelse viser at det ofte oppleves som en dobbel risiko for lærere å lese bøker som portretterer tabu. Ikke bare utsetter lærerne seg selv for en type risiko som innebærer ubehag; de risikerer også at ubehaget blir synlig for andre når de formidler utfordrende bøker i en pedagogisk institusjon. Å lese om barns møte med pornografi på nett eller om barn som utforsker sin egen seksualitet, kan dessuten oppleves ubehagelig for elever. Slik rommer bildebøkene flere risikomuligheter for lesere i alle aldre.

Metodisk framgangsmåte

I kapittelets del I gjør jeg en nærlesning av utvalgte oppslag fra bildebøkene *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg*. Analysene av de utvalgte oppslaga gjøres på bakgrunn av en helhetslesning av bøkene. I disse legger jeg vekt på hvordan hovedpersonenes seksualitet kommer til uttrykk, og hvordan skam blir tematisert og problematisert. Hensikten er først og fremst å vise hvordan bøkene på ulike måter framstiller og behandler seksualitet og skam, samt å peke på tangeringspunkter mellom bøkene og hvordan de formidler samstemte insentiver til barnlige og voksne lesere.

Når jeg her skriver om seksualitet, tar jeg utgangspunkt i de fiktive barnas seksualitet, forstått i nokså bred forstand. Når det gjelder porno, som utelukkende behandles i boka *Sesam sesam*, er det først og fremst effekten dette har på hovedpersonen, jeg fokuserer på. Skam framstilles i begge bøkene, og i nærlesingene lener jeg meg på ulike skamteorier. Blant annet låner jeg begrepet *akutt skam* fra Farstad (2016). En slik skam oppstår i bestemte situasjoner der man opplever å dumme seg ut eller tape ansikt. Videre drar jeg veksler på Skårderuds begrep *skamkroppen*, som refererer til hvordan skambæreren fysisk viser tegn som kan være gjenstand for andres blikk (Skårderud, 2006, s. 45). I tillegg viser jeg til den amerikanske skamforskeren Brown (2014) og hennes teorier om skammens konsekvenser, ikke bare for individet, men for fellesskapet.

I del II utvikler jeg didaktiske perspektiver ved å dra veksler på Nussbaum og Løgstrups teorier. Begge vektlegger litteraturens etiske nytteverdi og potensial til å danne gode samfunnsborgere med empati og forståelse for andre mennesker. Begge vektlegger også følelsenes rolle, men Nussbaum vektlegger særlig empati, mens Løgstrup vektlegger særlig forståelsens rolle i møte med litteratur.

Del I: Skam og seksualitet i bildebøkene *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg*

Sesam sesam består av 20 oppslag. Boka handler om Al, som bor sammen med mor og storebror, Kas. Brødrene deler rom og PC. Kas er eldst og har

førsteretten på PC-en. Når han har besøk av kameratene sine, må Al vente utafør. En dag, etter at de store guttene har dratt, er det Als tur til å bruke PC-en. Han klikker seg forventningsfullt inn, men overrumples av pornografiske filmer. Først syns han det er ekkelt, men så oppdager han at det også er pirrende, og han klikker seg nærmest hypnotisert videre. Så plutselig står mor i døra. Al blir både sint og skamfull. Når Kas kommer hjem, inviterer mor til pornopratt rundt middagsbordet. Boka avsluttes med at de legger seg for å sove, men Al har fortsatt flere spørsmål Kas ikke kan svare på.

Tittelen og fortellinga om Al har flere referanser til eventyret om «Ali Baba og de 40 røverne» fra *Tusen og en natt*. Når Al setter seg til PC-en, bruker han de magiske orda «Sesam sesam, slipp meg inn» (oppslag 6). Hula som skjermen og internettet blir en metafor på, kontrasterer rikdommene som hula i eventyret rommer, og får flere meningslag. Denne hula åpenbarer rumpehull og munnhull, noe som i beste fall vekker ambivalens hos Al. Det poetiske språket i boka preges av gjentakelser og kontraster, i tillegg til et rikt bildespråk. Illustrasjonene er på samme måte ekspressive. De digitale tegningene lader stemninga i boka med en bevisst fargebruk, og strekbruken skaper en slags tekstur som kan tolkes som pulsslag. Den naive streken karikerer både menneskene og pornoen som åpenbarer seg på skjermen. De visuelle overdrivelsene ligger i forenklinga, og skaper på mange måter en distanse, noe som gjør tematikken håndterbar i et bildebokformat for barn.

Den hemmelige leg handler om Magnus og Adam som leiker vilt og kroppslig med hageslangen. Leiken utvikler seg til å bli en leik der de utforsker hverandres tisser. Midt i leiken blir guttene oppdaga av Magnus sin far. Han reagerer med å sende Adam hjem. Hendelsen blir skjellsettende for Magnus. Etter dette henger han ikke lenger sammen med Adam. Han vil helst holde senga, og mister matlysta. En dag står han på badet og forsøker å straffe tissen sin. Han tar en saks og klemmer over den. Denne gangen er det mor som forskrekkes. Seinere, ved middagsbordet, innrømmer far at «[v]i tog fejl». De blanda seg inn i noe de ikke forsto, så klart må de få leike som de vil. Da blir det igjen «masser af plads i verden» (s. 25), og Adam kommer igjen på besøk. Heretter lukker de døra inn til rommet og fester en lapp på døra med en tydelig beskjed: «Forbudt for voksne» (s. 29).

Bildeboka har 12 oppslag, der hver side har nummererte sidetall, og der det første oppslaget går over side 6 og 7¹. Boka er fysisk mindre enn *Sesam Sesam* og har et helt annet formspråk. Språket er nøkternt og dialogprega, mens illustrasjonene er både surrealistiske og symboltunge. Arbeidsfordelinga mellom de ulike modalitetene er strengere og kan gå under betegnelsen utvidende (Ommundsen, 2022, s. 157). Mens verbalteksten hovedsakelig formidler dialogene samt Magnus' tanker, utvider og strekker illustrasjonene verbalteksten med sine underlige proporsjoner og spredte komposisjoner. Fargebruken er nøysom og beveger seg i skalaen fra hvit til mørkegrå, ispedd noen få gulgrønne og røde elementer. To oppslag i boka er ordløse og overlater et stort tolkningsrom til leserne. På samme vis som *Sesam sesam* er også denne boka lada med ord og elementer som bygger opp under den erotiske leiken og skammen som kommer til uttrykk, både verbalt og visuelt. En fugl og en kanin går igjen gjennom hele boka. Fuglen gis en dominerende plass ved at den i tillegg dominerer bokas paratekster (Birkeland mfl., 2018, s. 109). Disse fungerer som stemningsbærere, profeter og kommentatorer.

Barns seksualitet – passiv og aktiv utforskning

I *Sesam sesam* skjer Als gryende seksuelle oppvåkning i møte med pornografi. Dette møtet er ikke tilsikta. Al overrumples og blir i første omgang sjokkert. Samtidig som han ønsker å klikke seg ut, «så klikker fingeren helt av seg selv» (Dahle & Dahle Nyhus, 2017, oppslag 7). Fingeren lever sitt eget liv, og Al dras (ufrivillig?) inn i en verden full av voksnes seksuelle fantasier. Til tross for vemmelse kjenner han også på andre følelser; Det er noe pirrende og deilig ved det: «Det kiler, trykker, presser seg på, sprenger. Og han må bare, for det er deilig også» (Dahle & Dahle Nyhus, 2017, oppslag 9). Den kroppslige effekten pornografien har på Al, kan tolkes som en seksuell oppvåkning. En slik fortolkning finner man også støtte for i de visuelle oppslaga: I det sjette oppslaget ligner skjermen en sol. Strålene treffer Al, som «blendes» og mister balansen på stolen. Hva skjermen viser, er skjult for leseren. I stedet er det Als reaksjon som blir gjenstand for leserens blick. Begge modalitetene skaper på

1 Nummererte sider er uvanlig i bildebokformatet. Her opereres det normalt med oppslag (ikke sidetall).

den måten nysgjerrighet og fungerer som sidevendere (Birkeland mfl., 2018, s. 112). Hva er det Al ser på skjermen? I de neste to oppslaga får leseren Als skjermbilde midt i fleisen, og får selv mulighet til å erfare hvilken hypnotisk effekt den grafiske pornografien har.

Figur 6.1

Oppslag 9 © Dahle & Dahle Nyhus.



Det niende oppslaget (figur 6.1) viser hvordan Als vemmelse går over til fascinasjon. Kroppen er lent bakover, og øyet er overdrevent stort. Det består av sirkler i svart og hvitt, noe som understreker skjermens hypnotiserende kraft. Det lyriske, repetitive språket underbygger pornografiens manipulerende kraft. Al tenker at han «ikke burde høre det. Som om det skulle være hemmelig» (Dahle & Dahle Nyhus, 2017, oppslag 9). Det er forbudt og ekkelt, men samtidig deilig. Alt dette blir brått avbrutt på neste oppslag idet mamma kommer inn.

Den seksuelle erfaringa Al får i møte med pornografien, kan på mange måter forstås som en passiv erfaring, fordi han fratas vilje, kontroll og eierskap. Tapet understrekes både verbalt og visuelt. Kroppen hans lever sitt eget liv og overkjører hans innvendinger og skepsis.

I *Den hemmelige leg* tematiseres den seksuelle utforskinga på barnas egne premisser via leiken. Denne er vill, kaotisk og kroppslig, men den foregår

i øyehøyde mellom barna. Her blir ingen overrumpla eller pådytta. Humoren og leiken er kopla til kroppen, og latteren er forbundet med tissene helt fra start:

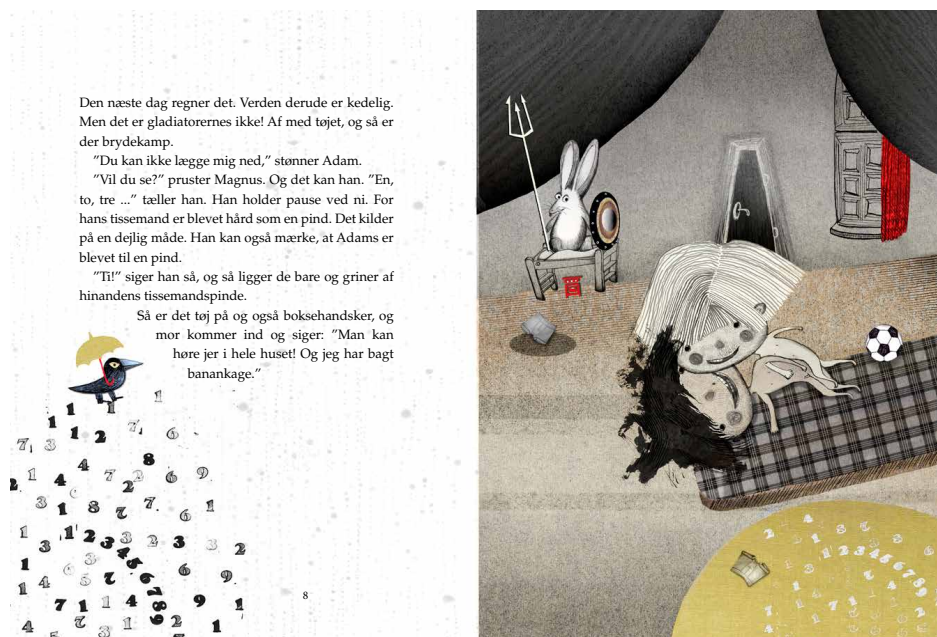
Det er næsten is, der sprøjter ud af haveslangen.
«Lad være!» råber Adam. «Min tissemand punkterer!»
I teltet er der lunt. «Skal jeg puste den op igjen?» griner
Magnus.
Og så slås de om luftmadraspumpen, og verden stop-
per ved lynlås og teltplug og rummer ikke andet end våde
badebukser og varme pust og grinen og kilden og kildren.

(Bluitgen & Marcussen, 2018, oppslag 1, s. 6–7).

Språket og leiken er fra første stund erotisk ladd, og utforskinga av tissene skjer som en naturlig fortsettelse av den kroppslige leiken, der hele kroppen og alle sanser er i spill.

Figur 6.2

Oppslag 2 © Bluitgen & Marcussen.



I det andre og tredje oppslaget uttrykkes leiken visuelt. De sammenfiltra nakne kroppene domineres av store hoder med breie glis. På gulvet ligger to underbukser, en fotball, flere tall og en leikekomfyr. Verbalteksten røper at leiken er fysisk og impulsiv. De går fra å leike med hageslangen til å leike gladiatorer, for til slutt å leikesloss. Gardinene kan gi assosiasjoner til scenetepper – noe som understreker at det som skjer, skjer «på liksom». Den hvite kaninen og den svarte fuglen lader stemninga og fungerer samtidig som frampek. Kaninen er utstyrt med skjold og høygaffel og kan gi assosiasjoner til djevler. Hodet er vendt mot venstre, mens blikket demonstrativt er retta mot høyre og guttene. Fuglen er plassert på venstre sidehalvdel, men blikket er retta mot leseren. Den holder en oppslått paraply, enten som en referanse til regnet ute eller som et slags omen – et varsel om fare.

Mens Al i *Sesam sesam* oppdager den deilige kilinga i møte med pornografien, skjer utforskinga her i samspill mellom to jevnaldrende. Felles for begge bøkene er at de anerkjenner barn som seksuelle vesener. Mens Magnus og Adam utforsker i en lek hvor latteren og humoren sitter løst, er oppdagelsen av disse følelsene ambivalente hos Al. Magnus og Adam er aktive pådrivere av leiken, mens Al er passiv og opplever tap av kontroll. Når han vil slå av PC-en, er det noe «som holder ham igjen» (Dahle & Dahle Nyhus, 2017, oppslag 9).

Skam

I begge bøkene blir barna oppdaga av foreldra sine. I *Sesam sesam* kommer mamma inn og «fersker» Al idet han ser på noe han selv mener «skulle vært hemmelig» (Dahle & Dahle Nyhus, 2017, oppslag 9). Utover det at mor oppdager hva Al ser på, er det ikke noe hun eksplisitt sier som får Al til å føle det han gjør. Han er selv innforstått med at han ser noe «forbudt». Den akutte skammen blir aktivert av at han oppdages i en situasjon hvor han opplever å gjøre noe galt. Denne skammen kommer til uttrykk i verbalteksten ved hjelp av et rikt bildespråk.

Det er som om rommet synker,
som om hele rommet er en heis,
som om rommet faller
ned gjennom etasje etter etasje
helt ned til søppelrommet
i kjelleretasjen.

(Dahle & Dahle Nyhus 2017, oppslag 10)

Orda «som om» gjentas tre ganger og understreker den mentale opplevelsen av skam: «rommet synker», «hele rommet er en heis», «rommet faller». Ord som «søppelrom» og «kjelleretasje» blir språklige metaforer for Als selvfølelse. I neste oppslag prøver han å dekke over, men rekker det ikke: «Det er for seint. Mamma har sett alt sammen. Alle damene, alle mennene, alle puppene, alle tissene [...] mamma har sett alt sammen!» (Dahle & Dahle Nyhus 2017, oppslag 11).

Als skam ligner den akutte skammen som Farstad skriver om (2016). Han blir tatt på fersken idet han gjør noe galt. Han har kjent på ambivalensen og gitt etter for kroppens vilje. Når mamma kommer inn, vekkes han fra transen. I oppslag 12 kommer skammen fysisk til uttrykk. Als kropp krymper – bokstavelig talt, og sammen med det nedslåtte blikket, rødmen og hendene han holder opp foran ansiktet, demonstreres skamkroppen. Skamkroppen gjør at skamfølelsen blir tilgjengelig for andres blick (Skårderud, 2006). I *Sesam sesam* åpenbares skammen gjennom ytre fysiske tegn. Symptomene røper skammens konsekvenser: Al føler seg liten, stemmen er svak, han unngår blikkontakt med mamma, og vil vekk: «det er tjukt i hele huet, presser bak nesa, fullt bak øynene, det svir. Det var ikke min skyld, sier Al med en stemme så liten som et skruketroll» (figur 6.3).

Figur 6.3

Oppslag 12 © Dahle & Dahle Nyhus.



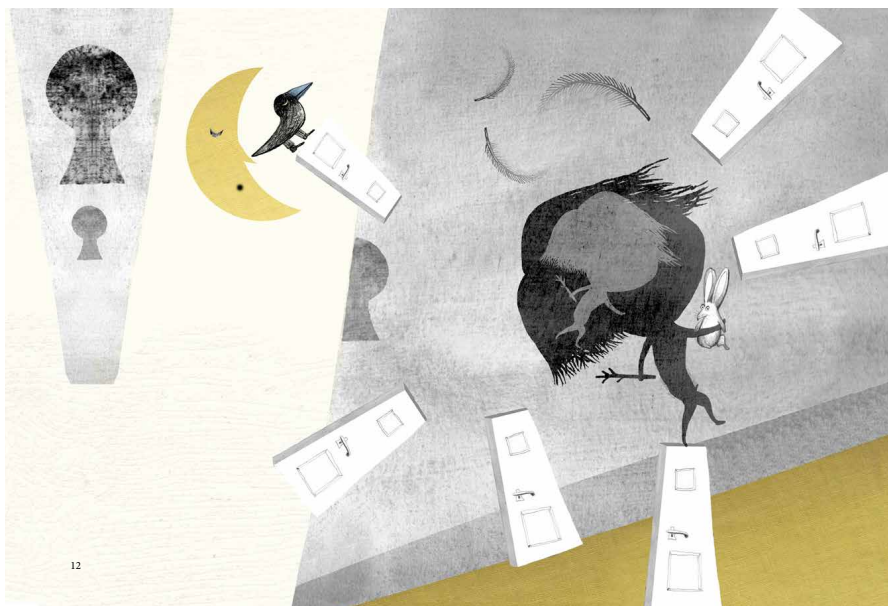
På samme måte som Al ferskes Magnus og Adam i sin leik. De blir oppdaga av faren til Magnus, som reagerer ved å sende Adam hjem. Responsen oppfattes av Magnus som en straff, noe som «berettiger» skamfølelsen hans. Illustrasjonen i det tredje oppslaget ligner det forrige, bortsett fra tre ting: fars øyne som stikker fram bak døra, kaninens høygaffel som svikefullt vender mot underbuksa på gulvet, og fuglen som er plassert i håret til mor, og skriker «Skrid!». Vendepunktet ligger i detaljene. Leiken er den samme, men de har blitt sett, og det er dette som aktiverer skammen.

Skammen får store og uheldige konsekvenser for barna. I tillegg til å føle seg små og dumme mister de frimodigheten i møte med andre og unngår kontakt. Når mamma ved middagsbordet forteller Kas at de «snakker bare litt om porno [...] gynger det i rommet [...] som om hele bygningen tipper litt over på siden så Al må holde seg fast i bordet» (Dahle & Dahle Nyhus, 2017, oppslag 15). Også Kas syns det er pinlig. Han rødmer og unngår blikkontakt. Men dette går over. Etter at mamma har fortalt og forklart, byr hun på is, og guttene erfarer at «taket raser ikke ned i hodet på dem i dag heller. Faktisk ikke» (Dahle & Nyhus, 2017, oppslag 19).

Den hemmelige leg dveler ved skammen og hva den gjør med Magnus over flere oppslag. Oppslag 4 (se figur 6.4) er ordløst. Magnus framstilles skyggeaktig, omgitt av seks dører og tre overdimensjonerte nøkkelhull. Fuglen og en gul halvmåne har lukka øyne. På hodet til Magnus er det enda en skygge av ham. I hånda holder han en pinne, som en referanse til de stive tissene tidligere i boka, og i den andre hånda holder han den hvite kaninen. Denne stirrer mot leserne og oppretter visuell kontakt. Over hodet til Magnus svever det tre sorte fjær. Diagonale linjer i oppslaget bygger oppunder den uroen som alle elementene i sum skaper (Mjør mfl., 2000, s. 113). Alt er ute av proporsjoner, og Magnus ser ut til å befinne seg i et vakuum. Alt er lukka og låst, men her er ingen nøkler. Latteren og leiken har opphørt, og Magnus er kun en «skygge av seg selv».

Figur 6.4

Oppslag 4 © Bluitgen & Marcussen.



Ifølge Brown (2014) er en av skammens konsekvenser at man føler seg liten, avvist og uverdig. Bildebøkene om Al og Magnus kan sies å portrettere nettopp dette. Skammen gjør at Al krymper og vender seg bort fra mor. Magnus isolerer seg fra vennen sin og «straffer» tissen sin når den blir stiv. Han vil ikke lenger ha noe med Adam å gjøre, og håper at han har glemt leiken deres. At Magnus føler seg avvist og uverdig, understrekes ytterligere idet også dyra ser ut til å svikte ham.

Vegen ut av skam

Vendinga i begge bøkene skjer idet de voksne tar initiativ til å snakke om det. Dette er, ifølge Brown, også det eneste botemiddelet mot skam. Men det å snakke om det man skammer seg for, innebærer å vise seg sårbar (Brown, 2014). I bøkene om Magnus og Al er det tydelig at dette koster noe, både for barna og de voksne. Særlig tydelig kommer dette til uttrykk i *Den hemmelige leg*. Foreldra famler med hvordan de skal respondere. Først sender de Adam vekk for å unngå temaet. Seinere åpner de for at Adam igjen kan komme på besøk, men

krever at dørene må stå åpne (oppslag 7). Det er ikke før mor oppdager Magnus med saksa på badet at de gjør helomvending og kommer med de forløsende orda: «I legede jo bare,» siger mor. «Der er ikke noget at skamme seg over. Jeg tror bare, vi blev lidt forskrækkede.» (Bluitgen & Marcussen, 2018, s. 23). Og selv om Magnus ikke skjønner hvorfor de må snakke om det, og tenker at det er «pinligt nok i forvejen», har ordene en frigjørende effekt. Igjen er det «masser af plads i verden» (Bluitgen & Marcussen, 2018, s. 25), og igjen kan han sitte tett mellom foreldrene sine i sofaen. Slik formidler begge bildebøkene at barns møter med seksualitet er skamutsatt, samtidig som de viser vegen ut av skammen.

Del II: Sesam sesam og Den hemmelige leg – didaktiske perspektiver

I denne delen utleder og diskuterer jeg seks didaktiske perspektiver inspirert av Nussbaum (2016) og Løgstrup (1972; 1995), og bildebøkene *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg*. Disse er knytta til verdien som arbeid med bildebøkene kan ha i en utdanningskontekst for både lærere og elever, ikke bare i norskfaget, men også i tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring, og i andre fag, som for eksempel naturfag, der temaer som kropp og seksualitet er læreplanfesta. Når det gjelder klassetrinn, er de didaktiske prinsippene først og fremst knytta til de overordna begrunnelsene (hva og hvorfor) snarere enn til gjøringene (hvordan). Derfor tenker jeg at de kan være til hjelp i undervisningsarbeidet fra 1.–7. trinn, selv om dette er et vidt spenn.

Didaktisk perspektiv 1: Å synliggjøre tause tematikker

Ifølge Nussbaum (2016) kan lesing av litteratur gjøre oss til mer bevisste samfunnsdeltakere, fordi den hjelper oss å overvinne kulturens «dødvinkel», avlære fordommer og avvikle klisjéer vi tenker med. En måte litteraturen gjør dette på, er ved å gjøre det usynlige synlig. Usynlige tematikker er ikke ensbetydende med at de ikke eksisterer, men at de ikke snakkes om. Årsakene til dette kan variere, men å ikke ville snakke om dem kan gjøre at «fremmedfrykt» for tause tematikker øker. I alle fall knyttes stillhet eller taushet til frykt

(Fine, 2003, s. 14). Silin, som i skolesammenheng har forska på hvordan man kan gjøre undervisning mer sosialt og samfunnsmessig relevant, hevder også at «these reservations about language do not constitute a rationale for silence. Rather, they underline an existential reality – much of human experience is unspeakable, unimaginable» (Silin, 2005, s. 83).

Bildebøkene om Al og Magnus tvinger leserne til å ta innover seg at barn leiker og utforsker med og gjennom kroppene sine – også tissene. Samtidig tvinger de leserne til å se at pornografi i en digitalisert hverdag kan finne veier til yngre barn – til tross for at de selv ikke aktivt oppsøker den. Både *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg* tar barns utforskende og nysgjerrige væremåte på alvor, og bretter den verbalt og visuelt ut for leserne. Som kunstuttrykk gir de leserne unike muligheter til å få innsikt i hovedpersonenes indre og ytre liv, der de leiker og utforsker, og plasseres i sårbare situasjoner hvor de utsettes både for voksenmedier og voksnes fordømmende blikk.

Sesam sesam og *Den hemmelige leg* bidrar med språk for de tause tematikken. Både verbalt og visuelt kommuniserer bøkene hvordan det kjennes i kroppen når barn leiker og utforsker hverandres tisser, og hvordan kroppen reagerer med avsky og fasinasjon på pornografi. Ord som skam, seksualitet eller kroppslig utforskning nevnes ikke. Men det skammen gjør med Al og Magnus, kommer til uttrykk både verbalt og visuelt. I stedet for å definere og med det «lukke» tolkningsrommet, åpner bøkene opp for undring og fortolkning. Det som imidlertid blir satt ord på i *Den hemmelige leg*, er at det finnes ting som det ikke snakkes om: «Adam siger ikke noget om det (...) Måske nogle ting er så hemmelige, at man må lade, som om de slet ikke findes» (Bluitgen & Marcussen, 2018, oppslag 6). Overfor Adams forespørsel om de skal leike, blir han også selv taus: «Selv siger han ikke noget. Han ryster kun på hovedet» (Bluitgen & Marcussen, 2018, oppslag 6). Slik tilbyr bildebøkene et språk å tenke og snakke med.

Didaktisk perspektiv 2: Å trene seg på forståelse og empati

I møte med skjønnlitteratur betrakter vi andres liv med mer enn en tilfeldig turists interesse, skriver Nussbaum. Vi engasjerer oss i skjebnen til de fiktive karakterene og forstår at de har et rikt indre liv (Nussbaum, 2016, s. 29–31). Når vi leser litteratur, oppøver vi en narrativ forestillingsevne hvor vi skaper forståelse for andre mennesker. Dette er en av kunstens viktigste roller

(Løgstrup, 1995; Nussbaum, 2016). Litteratur kan fungere som et «treningsfelt» hvor evnen til å gjøre seg antakelser om andres sinn oppøves. Som leser kan man leve seg inn i fiksjonen – og reagere fordi man veit at det de fiktive karakterene rammes av, kan ramme en selv. Både Nussbaum og Løgstrup gjør et poeng ut av at vi i virkeligheten ikke har dette innsynet i andre menneskers liv. Litteraturen kan lære oss respekt for kompleksiteten som hvert menneske har, og å ha medlidenhet og empati med andre mennesker.

I møte med *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg* får leserne anledning til å leve seg inn i ulike fiksjonsuniverser der de møter barn i sårbare situasjoner. Ifølge Overordnet del av læreplanen er dette et mål: «å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I møte med bøkene om Al og Magnus får leserne innsyn i karakterenes indre liv, for eksempel i hvordan Al opplever det når mamma kommer inn og oppdager hva han ser på skjermen. Eller hvordan Magnus opplever det når Adam sendes hjem etter at pappa har oppdaga leiken deres. Leserne får tilgang til den vonde følelsen av å bli «ferska» idet de gjør ting som ikke var ment for andres blikk. Fordi leserne får innsikt i konsekvensene av de voksnes reaksjoner for barna, kaller dette på moralske dommer overfor de voksnes reaksjoner (hos både voksne og barn) (Nussbaum, 2016). I *Den hemmelige leg* responderer foreldra på en måte de vurderer som adekvat overfor guttenes lek. Det er ingenting i fiksjonsuniverset som gir grunnlag for en tolkning av at foreldrene handler ut fra onde hensikter, at de vil ødelegge vennskapet hans med Adam eller gi ham et destruktivt forhold til kroppen sin. Likevel er det dette som skjer, og som gjøres åpenbart for leserne.

Didaktisk perspektiv 3: Å få tilgang til ubevisste holdninger og verdier

Både Nussbaum og Løgstrup vektlegger litteraturens evne til å fremme bevissthet om at vi er sårbare mennesker, og at den ulykken vi ser ramme andre, også kan ramme oss selv (Løgstrup, 1995; Nussbaum, 2016). Litteratur kan ofte spille på og leike med lesernes forventninger og håp knytta til hovedpersonene. Ved å bryte med slike forventninger på fiksjonsnivå kan litteraturen modellere leserreaksjoner og følelser som nettopp er etisk fundert (Johannesen, 2019). Ved å undersøke egne leserreaksjoner og dvele ved hvorfor slike oppstår – og hva de er svar på – kan man bli bevisst egne holdninger

og verdier man kanskje ikke var bevisst. Slike etiske innstillinger «sitter som ryggmargsreflekser hos de aller fleste og kommer til uttrykk via kroppslige, emosjonelle reaksjoner når de ikke innfris [i fiksjonsuniverset]» (Johannesen, 2019, s. 292).

I møte med *Den hemmelige leg* gis leserne anledning til å respondere etisk og felle moralske dommer (jf. Nussbaum) ut fra sine forståelser for og empati med Magnus. Som voksen leser kan man i møte med bøkene utforske egne reaksjoner og følelser og utvikle forståelse for hva disse er uttrykk for. I møte med bøkene risikerer man som voksen å møte seg selv i døra. Hvordan ville man selv ha reagert dersom man uventa kom over barn som så på pornofilmer, eller som leika erotiske leiker? I neste omgang kan refleksjoner rundt de fiktive fortellingene få konsekvenser for handlingsmønstre i det virkelige livet. De fiktive foreldras responser i bøkene kan gi inspirasjon til hvordan man selv kan agere.

Forholdet mellom følelser og forståelse – en liten digresjon

Både Løgstrup og Nussbaum tillegger følelsene stor betydning, samtidig som de kopler dem til kognisjon. I møte med litteratur gis lesernes refleksjoner stort rom – nettopp fordi de er tilskuere. Nussbaum knytter denne egenskapen til «den skjønnsomme leseren²». Det er nettopp i kombinasjonen mellom følelsesmessig nærhet og distanse at man som leser kan gjøre vurderinger. Også Løgstrup vektlegger dette og utdyper hva det betyr. Forståelsen i det virkelige livet er knytta til ulike anledninger der vi må respondere med handlinger eller ord. I kunstmøter, derimot, kreves ingen handling. I møte med litteratur står leserne utafor fiksjonsuniverset, og det er nettopp denne distansen som gjør at forståelsen får en annen karakter. For å tydeliggjøre eksemplifiserer Løgstrup: mens en forbrytelse vekker avsky i det virkelige livet, kan den samme forbrytelsen man leser om i litteraturen, uansett hvor fæl man opplever den, bevege leseren takket være hva den åpenbarer (Løgstrup, 1995, s. 50). Når man i virkeligheten står ansikt til ansikt med et annet menneske,

2 «Den skjønnsomme leseren» kan koples til både den impliserte leseren og den reelle leseren. Uttrykket «den skjønnsomme betrakter» er særlig kjent fra moralfilosofien til David Hume (1993) og Adam Smith (2006) (Engelstad i forordet til *Litteraturens etikk*, Nussbaums, 2016).

gjør dette oss nærsynte. Møtet med den andre gjør at min oppmerksomhet blir retta mot hva dette mennesket sier eller gjør, og mot hvordan jeg selv skal respondere. Det er vanskelig å forholde seg reflekterende og analyserende til hva situasjonen har å by på når man selv er involvert. I møte med litteratur gjøres alt for at leseren ikke skal misforstå (Løgstrup, 1995, s. 52). Den er opptatt av å ikke bare formidle hva som skjer, men også hvorfor (Johannesen, 2019). Her ligger en av de viktigste verdiene av å arbeide med litteratur som kunstuttrykk i skolen: i møte med den kan vi utvikle forståelse for andre, utvide vår erkjennelse og oppøve evne til å leve i fellesskap. Bøkene om Al og Magnus gir rike anledninger til å utforske egne lesereaksjoner.

Didaktisk perspektiv 4: Å utvikle innsikt og kunnskap

I møte med litteratur kan vi utfordres – og ved å utfordres kan vi skape innsikt (jf. Nussbaum; Løgstrup). Som kunnskapsinstitusjon har skolen et ansvar for å forme barns sinn og tanker med et overordna mål om å oppdra dem til å bli gode samfunns- og verdensborgere der man viser respekt for og tar vare på hverandre (jf. Nussbaum). Nussbaum formulerer seks overordna mål som alle går ut på å se verdien av andre menneskers perspektiv, særlig de som i storsamfunnets øyne typisk blir betrakta som mindreverdige. Et av momentene går ut på:

Formidle holdninger til menneskelig svakhet og hjelpeløshet som viser at svakhet ikke er skammelig, og behovet for andre mennesker ikke umandig; lære barna å ikke skamme seg over sine egne behov og ufullstendighet, men å se dette som utgangspunkt for samarbeid og gjensidighet. (Nussbaum, 2016, s. 210)

Litteratur kan utvide lesernes horisont, gi innsikt i og skape forståelse for tematikker som i storsamfunnet kan eksistere som skamutsatte. Både *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg* tangerer barns og voksnes erfaringsverden og bidrar med kunnskaper om barn og barns væremåter, samt kunnskaper om voksne og hva voksentilværelsen byr på av utfordringer. Samtidig uttrykker bøkene tydelige oppfordringer til barnlige og voksne lesere.

Til barn kommuniserer bøkene at det er naturlig å være nysgjerrig, leke, eksperimentere og utforske. *Sesam sesam* formidler at barn av og til kan overrumples av bilder og filmer på internett – som ikke er ment for barn. Boka gir

kunnskap om de ambivalente følelsene slike møter kan vekke, og gir disse en språkdrakt. *Den hemmelige leg* kommuniserer blant annet hvor sårbare barn er, og hvor stor betydning voksnes reaksjoner er for deres selvfølelse og sosiale liv. Begge bøkene formidler at barn kan erfare skam, samtidig som de formidler botemiddelet: å snakke om det. Og her pekes de voksne ut som nøkkelpersoner.

Til voksne kommuniserer bøkene først og fremst en oppfordring om å ha respekt for barns utforskende leik. Bøkene bretter ut «det usynlige» og utfordrer voksne til ikke å lukke øynene for barns utforskende væremåte. *Sesam sesam* iscenesetter barnet som nysgjerrig og seksuelt, men også som utsatt og med behov for trygge voksne som kan forklare og realitetsorientere. Begge bøkene erkjenner at man som voksen kan synes det er ubehagelig eller «kleint» å måtte prate om det, men plasserer likevel ansvaret hos dem. Slik kan bøkene fungere som en vei til kunnskap og erkjennelse.

Didaktisk perspektiv 5: Å gå i fleisen på skam

Skam er sosialt betinga (Austad & Farstad, 2020). Det vil si at skam utløses når vi oppdages i å gjøre noe som vi opplever at ikke er akseptert. Slike sosiale normer kan være berettiga – ved at de handler om at man skal oppføre seg til det beste for fellesskapet – men de kan også være konstruerte. Når tematikker eller fenomener som barns seksualitet gjøres tause, opprettholder dette ofte sosiale og kulturelle konstruksjoner av barn som ikke-seksuelle (jf. Christensen – og det romantiske synet på barn). Da blir den typen adferd som vi leser om i bøkene om Al og Magnus, også gjort unormal og skamutsatt. Å legge til rette for litterære møter i klasserommet kan bety at man lar sine egne og andres konvensjonelle sannheter og verdier utfordres (Nussbaum, 2016, s. 42). Om man som lærer lar litteraturen støte, forstyrre og forurolige, kan den forandre synet på hva litteraturarbeid i klasserommet kan være.

Bøkene om Al og Magnus løfter fram usynlige og tause tematikker og gjør dem tilgjengelige i et formspråk som appellerer til både voksne og barn. Slik går de i fleisen på skam og kan ha en frigjørende effekt. Dette gjør dem viktige, både i en samfunnskontekst og i en skolekontekst. For mange vil det å lese bildebøkene om Al og Magnus i klasserommet være ensbetydende med å utvise mot. Samtidig kan viktigheten av å løfte fram slike tematikker i klasserommet trumfe ambivalens og eventuelle forbehold man måtte ha. Å lese bøker som *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg* kan fungere som en ventil for

oppdemma følelser hos barn. Å lese bøkene og invitere til samtaler om dem kan bety å ta av lokket og la skammen fordampe.

Didaktisk perspektiv 6: Å ta risiko ved å åpne for sårbarhet

Å lese og samtale om bøker med tematikker som kan oppleves vanskelige og skamfulle, er ofte forbundet med risiko for både lærere og elever (Johannesen & Solstad, 2021). For lærere innebærer dette en risiko for både å vise seg sårbar og å pådytte elever ubehag. En tradisjon innafor det barnelitterære feltet har vært å skåne barnet. Å utvise etisk skjønn har vært og er viktig, da barnlige lesere, tross alt, er i voksnes vold. Ifølge Løgstrup er også barn i mindre grad i stand til å ha et dobbelt forhold til det de leser eller hører, fordi de ikke er i stand til å distansere seg i like stor grad som voksne (Løgstrup, 1972).

Når det gjelder bildebøkene om Al og Magnus, er det liten grunn til å bekymre seg for at bøkene vil være mer enn de kan bære. Et interessant perspektiv er likevel påstanden om at barnlige lesere har vanskeligere for å distansere seg fra fiksjonen. Fra et lærerperspektiv kan man diskutere i hvilken grad man skal utvise forsiktighet ved lesing av bøker som kan virke invaderende. Als møte med pornografi, samt Magnus og Adams erotiske leik, kan vekke ubehag hos elever. Men å ta vare på elever er ikke ensbetydende med å skåne eller beskytte dem mot ubehag. Det man imidlertid *bør* være forsiktig med, er måten man inviterer elevene til å reflektere, dele og diskutere. Her må man som lærer utvise skjønn og klokskap. For de elevene som kan relatere seg til bøkene, kan dette gi en følelse av å være transparente. Til tross for at man identifiserer seg med karakterene, trenger man ikke å gi det til kjenne.

Den innledende fortellinga i starten av artikkelen demonstrerer at det knytter seg en viss risiko til å ikke åpne opp for og invitere til samtaler om tematikker som kan oppleves «kleine». Å tie om skamutsatte tematikker kan være mer risikofylt. En uønska konsekvens kan være at barn utvikler en problematisk og skamfull holdning til egen seksualitet. Dersom det ikke snakkes med barn om porno, overlates mange til å tenke at det de ser av pornografi, er det som forventes, og at det også er det realistiske.

Avsluttende refleksjoner

Bildebøkene *Sesam sesam* og *Den hemmelige leg* bryter tausheten i det barne-litterære feltet omkring temaer som barns egen seksuelle utforsking og møte med porno. Slik kan de sies å utfordre lesere som ikke ønsker eller vil se barn som seksuelle. Ettersom tilgangen til pornografi aldri har vært større eller lettere tilgjengelig for barn, er det imidlertid grunn til å sette temaet på dagsorden. Og ettersom det er naturlig for barn å leike og utforske kroppen sammen med andre, er det grunn til å løfte fram denne leiksjangeren både i lærerutdanningene og i klasserommet og blant foreldre.

I klasserommet kan bildebøkene om Al og Magnus formidles via høytlesning, med de visuelle oppslaga på storskjerm, slik at alle elevene kan høre og se samtidig. Bøkene kan videre fungere som utgangspunkt for samtaler eller skapende arbeid, der man utforsker de tematikkene man finner mest interessante. Høytlesninga kan gjerne rammes inn av før- og etterarbeid, tilpassa elevgruppa. Det vil være opp til den enkelte lærer å best kunne avgjøre hvordan man bør jobbe. De didaktiske perspektivene jeg har utvikla i kapitlet, går først og fremst ut på de overordna didaktiske refleksjonene knytta til hva og hvorfor. Når det kommer til hvordan, vil det finnes mange mulige riktige svar. Den som best kjenner sin elevgruppe, og som kan tenke ut måter å gjøre det på, er den enkelte lærer.

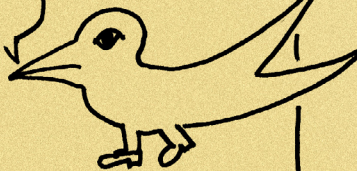
Referanser

- Austad, A. & Farstad, M. (2020). Skam og eksistens. I L. Rykkje & A. Austad (Red.), *Eksistensielle begreper i helse- og sosialfaglig praksis* (s. 59–79). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215035697-2020>
- Bancroft, J. (2003). *Sexual development in childhood*. Indiana University Press.
- Belsvik, R. (2001). *Verdas mest forelska par*. Cappelen Damm.
- Belsvik, R. (2008). *Tjuven*. Cappelen Damm.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Blaise, M. & Andrew, Y. (2005). How «bad» can it be? Troubling gender, sexuality, and early childhood teaching. I N. Yelland (Red.), *Critical Issues in Early Childhood* (s. 49–57). Open University Press.
- Bluitgen, K. & Marcussen, M. (2018). *Den hemmelige leg*. Forlaget Tøkk.
- Brown, B. (2014). *Uperfekt. Våg å vise hvem du er*. Cappelen Damm.
- Christensen, N. (2009). Godt for nogle eller godt for alle? Perspektiv på vurdering av barnelitteratur. I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Red.), *Årboka. Litteratur for barn og unge*. Det Norske Samlaget og Norsk Barnebokinstitutt.
- Dahle, G. & Dahle Nyhus, K. (2017). *Sesam sesam*. Cappelen Damm.
- Ellison, R. (2018). *Usynlig mann*. Solum Bokvennen. (Opprinnelig utgitt 1952)
- Evans, J. (Red.). (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Routledge.
- Farstad, M. (2016). *SKAM. Eksistens, relasjon, profesjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fine, M. (2003). Silencing and Nurturing Voice in an Improbable Context: urban adolescents in public school. I M. Fine & L. Weis (Red.), *Silenced Voices and Extraordinary Conversations: re-imagining schools* (s. 13–37). Teachers College Press.
- Hind, R. (2016). *Seksualundervisning i skolen. En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen*. Sex og samfunn. <https://www.sexogsamfunn.no/wp-content/uploads/2019/05/Seksualitetsundervisning-unders%C3%B8kelse-l%C3%A6rere-pdf.pdf>
- Johannesen, E. (2016). Senmoderne bildebøker i barnehagen. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 34(3), 39–51. <https://doi.org/10.5324/barn.v34i3.3627>
- Johannesen, E. (2019). Bildebøker og emosjonelle leserreaksjoner. Om kunst og etikk. *Edda. Nordisk tidsskrift for litteraturforskning*, 106(4), 279–293. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2019-04-04>
- Johannesen, E. & Solstad, T. (2021). Skam, sårbarhet og risiko i samtaler om bildeboka *Mor* av Kim Fupz Aakeson og Mette-Kirstine Bak. Et møte med tre barnehagelærere. I A. M. Dancus, S. H. Lindhart & A. B. Myhr (Red.), *Litteratur og sårbarhet* (s. 114–135). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215054537-2021-06>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Langfeldt, T. (2000). *Barns seksualitet*. Pedagogisk Forum.
- Løgstrup, K. E. (1972). Moral og børnebøker. I S. M. Kristensen & P. Ramsløv (Red.), *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser* (2. utg., s. 18–24). Gyldendal.

- Løgstrup, K. E. (1995). *Metafysik 2: Kunst og erkendelse: kunstfilosofiske betragtninger* (2. utg.). Gyldendal.
- Medietilsynet. (2020). Barn og medier 2020. Ungdoms erfaring med porno på nett. Delrapport 5. Mai 2020. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200526-delrapport-5-ungdoms-erfaring-med-porno-pa-nett_barn-og-medier-2020_.pdf
- Mjør, I., Birkeland, T. & Risa, G. (2000). *Barnelitteratur – sjangrar og teksttypar*. LNU, Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerud, E. & Øines, A. M. (2019). Hvordan lages barn? Bildebøker for barn om hvordan barn blir til. *Sakprosa*, 11(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6549>
- Nikolaisen, J. & Nikolaisen, K. D. (2008). Sexuality in Childhood. I B. Træen & B. Lewin (Red.), *Sexology in context*. Universitetsforlaget.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax Forlag.
- Ommundsen, Å. M. (2015). Who are these picturebooks for? Controversial picturebooks and the question of audience. I J. Evans (Red.), *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and critical responses to visual texts* (s. 71–95). Routledge.
- Ommundsen, Å. M. (2022). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (2. utg., s. 149–172). Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Å. M., Haaland, G. & Kümmerling-Meibauer, B. (Red.). (2023). *Exploring Picturebooks in Education*. Routledge.
- Reite, A. K., Mardal, I. E. & Killengreen, S. T. (2023). Bør vi snakke om porno i barneskolen? En studie om undervisning tilknyttet seksualitet og pornografi på mellomtrinnet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(2), 98–119.
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Shavit, Z. (1999). The Double Attribution of Texts for Children and How It Affects Writing for Children. I Beckett (Red.), *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. Garland.
- Silin, J. (2005). Who can speak? I N. Yelland (Red.), *Critical Issues in Early Childhood* (s. 81–95). Open University Press.
- Skårderud, F. (2006). Flukten fra kroppen. Senmoderne skamfortellinger. I P. Gulbrandsen, P. Fugelli, G. H. Stang & B. Wilmar (Red.), *Skam i det medisinske rom*. Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, S. H. (2022). Hva vil foreldrene si? Kjærlighetens pedagogikk som alternativ til bekymring i undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold. I I. B. Goldschmith-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 189–206). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2022). Støtte til undervisning om kjønn og seksualitet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/Stotte-til-undervisning-om-kjonn-og-seksualitet/om-denne-stotteressursen/>
- Wall, B. (1991). *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Fiction*. Macmillan.

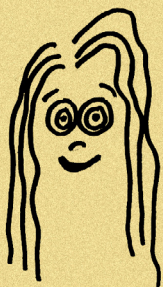
Sesam sesam ✱

Tips til lærer



Den hemmelige leg i klasserommet

- Sørg for å kjenne boka godt! Les den høyt mange ganger før du leser den for elevene.
- Bli "ferdig" med dine egne reaksjoner, assosiasjoner og refleksjoner - slik at du evner å lytte til elevenes.
- Utforsk tittelen på boka med elevene dine.
- Hva skal skje/hvordan skal dere jobbe etter at dere har lest?



Å være modig i valg av litteratur, fardrer at man er trygg.

- trygg på boka
- trygg på seg selv som formidler av boka
- trygg på seg selv i møte med elevene som møter boka.

Bøen-Olsen, E. & Frers, L. (2026). Det sitter for livet: Kompleksitet, erfaring og det rhizomatiske i estetiske læreprosesser. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 151–176). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850507>

Kapittel 7

Det sitter for livet

Kompleksitet, erfaring og det rhizomatiske i estetiske læreprosesser

Elin Bøen-Olsen og Lars Frers

Sammendrag: Bokkapittelet utforsker fagansattes perspektiver på estetiske læreprosesser som begrep og fenomen. Empirien er hentet gjennom 17 intervjuer med ansatte ved ti norske universiteter og høyskoler. Med teoretisk forankring i Deweys erfaringsbegrep og i relasjon til Deleuze og Guattaris rhizom-metafor analyseres materialet gjennom en abduktiv tilnærming. Vi går særlig i dybden på erfaringens rolle i estetiske læreprosesser, og løfter frem et helhetlig perspektiv på selve læreprosessen som dynamisk, ikke-lineær og sammenvevd – som rhizomatisk.

Nøkkelord: Estetiske læreprosesser, rhizomatisk læring, abduktiv analyse, lærerutdanning, erfaring

Abstract: This book chapter explores how aesthetic learning processes are understood both as a concept and as a phenomenon in Norwegian teacher education. The empirical material is based on interviews with 17 academic educators across ten higher education institutions. Grounded in Dewey's concept of experience and employing Deleuze and Guattari's rhizome metaphor, the material is analysed using an abductive approach. The chapter delves particularly into the role of experience in aesthetic learning processes and highlights a holistic perspective on the learning process itself as dynamic, non-linear, and interwoven – as rhizomatic.

Keywords: Aesthetic learning processes, rhizomatic learning, abductive analysis, teacher education, experience

Introduksjon

... altså det er kunnskaping der og da ... når det funker. Da er det kjempespennende. Altså, da er det veldig gøy. Da blir det en, en veldig oppglødd ... Man får òg denne kroppslige erfaringen der, da hjernen er en del av kroppen vår. Sånn at der sitter, erfaringen sitter i kroppen. Og noen ganger så får en, en estetisk opplevelse som gjør at det sitter for livet. (Berit¹)

Berits engasjement for estetiske læreprosesser er tydelig i dette sitatet. Hun beskriver opplevelsen av å være lærer når erfaringer virkelig setter spor og sitter for livet. Sitatet er hentet fra en intervjustudie med lærerutdannere². I dette kapitlet utforsker vi deres perspektiver på estetiske læreprosesser og forståelsen av selve læreprosessen i estetiske læreprosesser.

De fagansatte, våre samtalepartnere³, arbeider med estetiske læreprosesser i utdanningssammenheng, samtidig som de forsker på og utvikler fagfeltet. Innsikten deres i feltet, refleksjonene deres om begrepet og fenomenet, og erfaringen deres med estetiske læreprosesser som arbeidsmåte gir både bredde og dybde. Som lærerutdannere har de også direkte påvirkning på hvordan kommende lærere håndterer estetiske læreprosesser i skole og barnehage. De påvirker estetiske læreprosessers didaktikk på flere nivåer: fra å utvikle fagfeltet – både praktisk og teoretisk – gjennom undervisning og forskning, til å være rollemodeller og veivisere for de kommende lærerne, som igjen skal videreføre arbeidet. Gjennom intervjuene får vi innsikt i samtalepartnernes forståelse av kompleksiteten i estetiske læreprosesser og i deres ønske om å bidra til å gi studenter erfaringer eller opplevelser «som sitter for livet» (Berit).

1 Vi bruker pseudonymer for å anonymisere deltakerne i denne studien.

2 Lærerutdanning og lærerutdanner forstås i denne sammenhengens bredt og inkluderer blant annet grunnskolelærerutdanning (GLU), barnehagelærerutdanning (BLU), praktisk pedagogisk utdanning (PPU), lærerutdanning i praktiske og estetiske fag (LUPE) og andre relevante utdanninger, for eksempel pedagogikkutdanning, spesialpedagogikk og ulike videreutdanninger.

3 For å anerkjenne egenverdien i deres perspektiv velger vi å omtale dem som intervjupartnere eller samtalepartnere, heller enn informanter.

I kapitlet undersøker vi erfaringens betydning med utgangspunkt i både intervjupartners beskrivelser, teori om estetiske læreprosesser og erfaringsbegrepet, slik dette er forankret i Deweys teorier. I forlengelsen av erfaringens betydning møter vi også en beskrivelse av læreprosessen i estetiske læreprosesser som rhizomatisk. Dette fanget vår interesse og har vært sentralt i analyse- og skriveprosessen for dette kapitlet. Hvordan rhizomet tar nye og uforutsette veier, men likevel representerer en helhet, gjenspeiles særlig i hvordan vi kan forstå selve læreprosessen i estetiske læreprosesser. Rhizom-metaforen finner vi teoretisk støtte for i Deleuze og Guattaris filosofi, og den skaper rom for utforskning og sammenkobling av kapitlets ulike elementer. Metodisk handler dette om en abduktiv tilnærming, der overraskende og andre funn som vekker nysgjerrighet, følges videre gjennom både analyse av datamaterialet og bruk av teoretiske perspektiver som forklarer, utfordrer og utvider forståelsen av begrepet og fenomenet. Som verktøy i analysen bruker vi en rytme av bevegelse og pause, inspirert av Deweys erfaringsteori. Dette bruker vi aktivt også som skrivestil i dette kapitlet. Målet vårt er å bidra til videreutvikling av pedagogiske perspektiver for å utvide den faglige forankringen i didaktisk praksis.

Til tross for at forskningsprosessen i denne studien beveger seg hyppig mellom datamaterialet og teoretiske perspektiver, vil vi av hensyn til lesbarheten først presentere de teoretiske perspektivene samlet. Deretter beskriver vi vår metodiske tilnærming, før vi presenterer analysen og avslutningen. Diskusjonen løper gjennom både analysen og avslutningen.

Undervisningens estetiske dimensjon og estetiske læreprosesser som arbeidsmåte i lærerutdanningene

Estetiske læreprosesser har sitt utgangspunkt i undervisning i de estetiske fagene (Johannesen mfl., 2023; Hohr, 1996) og har de siste 30 årene vokst frem som eget fag- og forskningsfelt (Selander & Lindstrand, 2009; Møller-Skau & Lindstøl, 2022; Illeris, 2023). Estetiske læreprosesser som arbeidsmåte gir en flerfaglig tilnærming til læreprosesser (Bjørkvold mfl., 2024), som gir mulighet til å engasjere seg i estetiske arbeidsformer og materialer, og til å skape en forståelse av kompleksiteten i verden rundt oss gjennom å utforske ulike perspektiver (Eisner, 2002). Gjennom estetiske læreprosesser som arbeidsmåte, med sine særegne kvaliteter (Krosshus, 2023; Waterhouse, 2021), gis studentene et grunnlag for danning og en mer helhetlig læreprosess (Austring

& Sørensen, 2006; Hohr, 1996). Dette tilfører utdanningene noe vi ikke kan få på andre måter (Austring & Sørensen, 2006; Waterhouse, 2011; Hohr, 1996).

All undervisning har en estetisk dimensjon, en grunnleggende estetisk kvalitet (Alterhaug, 2023). Den estetiske dimensjonen forklarer Thavenius (2005, s. 20) med at læreprosessen alltid er knyttet til et innhold, og at dette innholdet igjen er knyttet til et formspråk, eller en form. Det estetiske handler om det som *berører*, men hva dette er, kan ses fra ulike perspektiver (Qvarsell, 2012, s. 63). I estetiske læreprosesser gjør studentene erfaringer (Johannesen mfl., 2023; Hohr, 1996) gjennom aktiv deltakelse i sammensatte prosesser (Waterhouse, 2011; Møller-Skau & Lindstøl, 2022; Selander & Lindstrand, 2009). Fra et pedagogisk perspektiv er det sentralt å se estetiske læreprosesser som en motvekt til standardisering og ensretting av undervisning (Brekke & Willbergh, 2017, s. 12). Dette handler først og fremst om at studentene får erfaringer med (ulike) estetiske formspråk, at de får erfaring med selv å skape noe, og at lærere skaper engasjement og åpner opp for spørsmål som kanskje ikke har et konkret svar (Møller-Skau, 2023). Som undervisningsform gir dette muligheter for erfaringer av en egen kvalitet, men det er også viktig å se at det kan oppleves som både krevende og utfordrende for studentene (Møller-Skau, 2023; Ulvik & Halvorsen, 2024).

I neste avsnitt vil vi, ved hjelp av Deweys perspektiv, gå inn i erfaringene. Det sentrale er kvaliteten på erfaringen, og hvordan erfaringen utvikler og forandrer seg (Dewey, 2008b, s. 41).

Erfaringer og en erfaring

Fra Deweys perspektiv er det et skille mellom erfaringer som mer løsrevne og *en* erfaring, som beskriver en fullendt erfaring. Det er et sentralt poeng at erfaringer ikke er statiske; de endres og utvikles gjennom det Dewey kaller bevegelser (Dewey, 1934/2008). At studentene skal kunne ha *en* erfaring, innebærer at de engasjerer seg og skaper sin egen helhet ved å etablere en relasjon mellom det de gjør og det de gjennomgår. *En* erfaring er endrende og bidrar til å redefinere hvordan vi møter nye erfaringer. Dette perspektivet tilsier også at noen studenter i undervisningssammenheng kan ha *en* erfaring – sammenhengende og endrende – mens andre har erfaringer som er mer løsrevne. Dette henger sammen med hvilke forbindelseslinjer studenten lager.

Erfaringer begrenses både av forstyrrelser og av at det ikke er tid til at de fullføres. Konsekvensen kan være overfladiske erfaringer. Det pedagogiske, og dermed det didaktiske, spørsmålet er om vi legger nok vekt på prosessen, hvordan den forløper, og hvordan den selv blir en del av erfaringen. Dewey er tydelig på at den verden han skriver om i 1934, er for travel og utålmodig til å legge vekt på prosessen, og at de valgene som tas, er mer ubevisste enn bevisste (Dewey, 1934/2008, s. 204). Ser vi fra 1934 og til dags dato, fremstår ikke verden som mindre travel, heller tvert imot (Rosa, 2005/2013). Som en følge av dette kan vi si at mulighetene for å gjøre erfaringer som kan betegnes som *en* erfaring, er betydelig redusert. Slik vi forstår Dewey, har det estetiske i erfaringene det vi kan kalle en sammenbindende kvalitet og kraft (Dewey, 1934/2008, s. 199–200). Dette innebærer også å sette ord på hvordan det vi gjør, og det vi gjennomgår, henger sammen; det skal være en sammenhengende bevegelse. Deweys betegnelse på fullendt erfaring favner altså bevegelsene, men holder også fast på pauser og hvilesteder som er med på å definere og binde sammen selve bevegelsen (Dewey, 1934/2008, s. 197).

I pedagogisk sammenheng legges det vekt på at ting må modnes, og at det tar tid å utvikle forståelse og ulike perspektiver. Måten studenten binder erfaringen sammen på, gjør at det blir til *en* erfaring, og tidsaspektet blir en del av prosessen. Ut fra Deweys perspektiv kan vi betegne dette som en pause i bevegelsen. Vi ser det som en pause dersom studentene ikke skaper forbindelser mellom det de gjør, det de opplever, og hva det gjør med dem i selve undervisningen, men først etablerer denne relasjonen på et senere tidspunkt. En forståelse for relasjonen mellom det som ble gjort, og det studenten har gjennomgått, inntre i denne pausen. Det skjer en endring.

Denne endringen er læring forstått som en eksistensiell og relasjonell prosess: det å være i verden og å samhandle i den. Læring handler om relasjonelle perspektiver på hvordan vi som individer kontinuerlig formes og trer frem i møte med verden og andre (Dewey, 1934/2008, s. 211–212; Fink, 2008). I undervisning der vi ønsker å legge til rette for erfaringer gjennom estetiske læreprosesser, må læreren bidra til å «bygge opp en opplevelse som er persepsjonsmessig sammenhengende, mens den samtidig utvikler seg gjennom bevegelse og forandring» (Dewey, 1934/2008, s. 208).

Å lære i et rhizomatisk perspektiv

Vi retter i dette kapitlet fokuset mot hvordan læringsrelasjonen (eller sammenkoblingene) er i kontinuerlig endring, kan ta uventede retninger og danne nye sammenkoblinger. Dette utelukker ikke måloppnåelse, men innebærer en annen forståelse av hvordan læring skjer – som en åpen, relasjonell og kontinuerlig prosess. Vi tilnærmer oss en forståelse av læring med inspirasjon fra Deleuze og Guattaris rhizommetafor. Den ble introdusert i filosofien på 80-tallet og handler om ikke-hierarkiske organiseringsmønstre (Massumi, 2013, s. xii), uten en begynnelse eller en slutt (Deleuze & Guattari, 1983/2013, s. 26). I stedet for en lineær fremstilling med begynnelse og slutt ser vi heller på koblingspunkter som et startpunkt. Koblingspunktene er dynamiske og kontinuerlig sammenhengende, men det kan stadig oppstå nye veier og koblingspunkter. På denne måten dannes en helhet i mangfoldet, et *multiplicity*, som er noe mer og noe annet enn koblingspunktene hver for seg. Denne helheten i rhizomet er ikke en lineær eller hierarkisk enhet med begynnelse og slutt, men hvert av punktene kan ses på som et startpunkt. På tross av faren for at rhizom-begrepet og metaforen, med sine åpne strukturer, kan fremstå som uklart eller diffust (Kraus, 2003), mener vi, med bakgrunn i våre samtalepartners utsagn i intervjuene, at begrepet tilfører noe viktig. Det synliggjør både forskningsprosessen og læreprosessen i estetiske læreprosesser som noe som utvikler seg dynamisk og asymmetrisk, i uforutsigbare, men ikke tilfeldige retninger (Uhrmacher, 2009).

Fremgangsmåte

Denne studien er basert på intervjuer som ble gjennomført med 17 lærerutdannere som jobber med estetiske læreprosesser ved 10 ulike norske høyere utdanningsinstitusjoner. Utvalgsriterium var de fagansattes erfaringer og vitenskapelige arbeid med estetiske læreprosesser. Utdanning og bakgrunn var ukjent før intervjuene. Utvalget er formålsstyrt og ikke representativt, men bidrar til innsikt i hvordan estetiske læreprosesser fortolkes og operasjonaliseres i utdanningene (Jacobsen, 2022). Deltakerne i studien har bred faglig bakgrunn, individuelt og samlet sett, både innenfor estetiske fag og

andre fag i lærerutdanningene. De innehar ulike stillingstitler på alle nivåer: førstelektor/førsteamanuensis, dosent/professor, høyskole-/universitetslektor og stipendiat. Alle har (eller har hatt) undervisningsoppdrag knyttet til en eller flere av lærerutdanningene, og flere har vært eller er tilknyttet flere lærerutdanninger samtidig (for eksempel både BLU og GLU). Studiens samtalepartnere er videre ansatt ved ulike institutter og fakulteter innenfor både pedagogikk (over halvparten) og ulike estetiske fag som sitt primære fagfelt. I utvalget er det omtrent to av tre som har kurs eller formell utdanning innen drama; samlet ser vi en overvekt av tilknytning til performativt orienterte estetiske fag fremfor håndverk- og produktorienterte fag. Noen få av samtalepartnerne skiller seg ut ved at de har en utdanning som er primært teoretisk fremfor profesjonsrettet.

Samtalene hadde en ramme på en time og ble gjennomført digitalt som medierte intervjuer (Johannessen & Rasmussen, 2024) med opptak. Studien ivaretar personvern med samtykke og anonymisering, følger forskningsetiske retningslinjer og er godkjent av Sikt.

Intervjuene ble transkribert ved hjelp av både tale-til-tekst-programvare og manuell gjennomgang. Intervjudataene ble så kodet i flere steg, med vekt på ulike aspekter av dataene (Rapley, 2011). I kodingen ble ulike teknikker brukt vekselvis, både ved hjelp av programvaren Nvivo, for oversikt, og for å søke i et omfattende datamateriale (Repstad, 2024, s. 161), samt med penn og papir og ulike grafiske teknikker og visualiseringer (Cross, 2024; Repstad, 2024) for å samle, kategorisere og skille ut tema i datamaterialet.

Tilnærmingen vår til både datagenereringen, datamaterialet, teori og analyseprosessen kan kjennetegnes som abduktiv (Johannessen, 2022; Jacobsen, 2022, s. 37–38). I intervjudataene ble vi raskt oppmerksomme på en helt klar tendens til at intervjupartnerne eksplisitt og implisitt sier at det er vanskelig, eller ikke ønskelig, å definere estetiske læreprosesser. Intervjupartnerne er eksperter på feltet, og det ble derfor svært interessant å se nærmere på dette med å definere begrepet. Dette er en av mulighetene en abduktiv tilnærming gir: å forfølge noe som dukker opp som overraskende, spennende eller provoserende. Videre undersøker vi dette i dialog med både teori og empiri, og i dette møtet forandres form og mening (Thompson, 2022, s. 1415).

Fokuset på opplevelse og erfaring var også gjennomgående og fanget vår interesse i analyseprosessen. her gikk vi til ulike læringsteoretiske perspektiver, som for eksempel experiential learning (Kolb & Kolb, 2017; Kolb,

1984) og sosiokulturelle perspektiver (Vygotskij, 2001), men det var først med Deweys teoretiske perspektiv (Dewey, 2008a, 2008c) at vi fant teori vi mener utfyller intervjudataene og utvider vår forståelse i tilknytning til estetiske læreprosesser.

Vi ønsker å gjenspeile det rhizomatiske og utforskende i intervjuene i selve analysen, for å vise hvordan intervjupartnere og vi sammen er orientert mot å lage nye koblinger og knytte sammen tidligere koblinger. Det er en pågående prosess som kjennetegnes av en abduktiv analytisk rytme med bevegelser og pauser. Dette gjenspeiler igjen en fremgangsmåte som er forankret i Deweys erfaringsteori, som tidligere presentert, og i pragmatisme generelt (van Bouwel & Weber, 2008).

Bevegelser og pauser

I de følgende avsnittene skal vi bevege oss dynamisk mellom datamaterialet, teori og refleksjoner på et overordnet nivå. Vekslingen mellom bevegelse og pause er viktig i Deweys erfaringsbegrep, og vi skal bruke denne vekslingen som både et analytisk verktøy og et teoretisk holdepunkt i den følgende analytiske delen av artikkelen. Som skrevet tidligere handler det, med Deweys ord, om å gjøre opplevelser og erfaringer (vårt arbeid med intervjumaterialet) til ekte erfaringer eller *en* erfaring (resultat av de abduktive analysene), som ikke bare (re)produserer kunnskap i form av statisk viten. Vi begynner med utfordringer og muligheter knyttet til estetiske læreprosessers kompleksitet, før vi ser nærmere på opplevelse og erfaring, og til sist hvordan vi kan forstå selve læreprosessen som rhizomatisk. For at leseren lettere kan følge bevegelsene, pausene og koblingspunktene i vår analyse, har vi introduserende setninger i hver del. Introsetningene skal sette tonen for det som kommer.

Inn i kompleksiteten

Den første bevegelsen går inn i estetiske læreprosesser som fenomen og begrep, gjennom ulike beskrivelser fra intervjuene.

Ja, det er liksom det vi alle vet hva det er, uten at vi greier å sette riktig ... Vi har ikke ord for det liksom. ... Jeg føler kanskje at vi mangler noen dekkende ord her. (Kari)

Kari beskriver her noe som var gjennomgående i de fleste av intervjuene: estetiske læreprosesser som noe vi alle vet hva er, men som likevel er vanskelig å uttrykke. Videre undrer hun seg over om det kanskje er mangelen på dekkende ord eller riktige forklaringer som kan være en nøkkel til å komme nærmere en forståelse.

Ida svarer først litt humoristisk på spørsmålet om å beskrive estetiske læreprosesser; «ja, nei, da tror jeg jeg trenger mer enn en time» sier hun og ler, men hun går likevel videre med å utdype hva hun mener:

Altså, dette her kan vi jo på en måte gjøre enkelt og greit, og si at vi bruker den definisjonen fra den og den teoretikeren. Jeg syns jo det er mange som sier mye klokt om det med en estetisk læreprosess. Men jeg syns det er også veldig vanskelig å si at det er en definisjon, fordi at det kan være så mangfoldig. (Ida)

Estetiske læreprosesser som begrep er mangfoldig, og dette mangfoldet – eller kompleksiteten – underbygges av Idas humoristiske (Kaaristo, 2022) svar om at det tar mer enn en time å beskrive dette. Slik vi forstår Ida her, finnes det på den ene siden definisjoner som er kvalitativt gode og som i prinsippet kan brukes, men på den andre siden er hun tydelig på at det er vanskelig å holde seg til bare én definisjon, fordi vi da mister mulighetene som ligger i mangfoldet.

Fra Mias perspektiv ser vi at det kanskje ikke er mangel på dekkende ord, men heller at det er for mange ord som gjør det vanskelig å definere estetiske læreprosesser.

Jeg mener at det er vanskelig å definere estetisk læringsprosess. At du kan ikke definere at ... For at en estetisk læringsprosess skal skje så må vi ha dette, og dette, og dette, og dette. Fordi det kan være så mange forskjellige ting da. (Mia)

Mia beskriver at en estetisk læreprosess kan inneholde *forskjellige ting*, og at dette gjør det vanskelig. Det er en kompleksitet som ikke så lett lar seg beskrive. Hennes beskrivelse av en estetisk læreprosess speiles symmetrisk i vår analyse av intervjuene: Det er vanskelig å definere estetiske læreprosesser på en god og dekkende måte. Dette samsvarer også med litteratur på feltet som viser en stor enighet om at estetiske læreprosesser som begrep er svevende (Thorgersen, 2018), vagt og åpent (Selander & Lindstrand, 2009). Dette kan gjøre at lærere opplever det som mer krevende å bruke estetiske læreprosesser, fordi en faglig begrunnelse blir en større utfordring. Dersom vi stopper ved at begrepet oppleves utfordrende og vanskelig å definere, ville dette vært resultatet. I intervjupartnerens beskrivelser ser vi imidlertid at dette ikke nødvendigvis er begrunnet i uklarheter, men heller at det utpeker seg en verdi i å ivareta mangfoldet og kompleksiteten i estetiske læreprosesser fremfor å måtte forholde seg til én definisjon, eller avfeie læreprosessene som ullene og diffuse. Det kommer frem i intervjuene – gjennom fylldige beskrivelser og refleksjoner om tematikken – at de har en inngående kunnskap, forståelse og innsikt i estetiske læreprosesser som begrep og fenomen.

Våre intervjupartnere har ulike perspektiver på hva estetiske læreprosesser er. Som et eksempel på dette beskriver Liv en alternativ tilnærming: at vi heller diskuterer hva estetiske læreprosesser kan være.

Det finnes ikke noen enkel definisjon på det. Så jeg tenker at det å kunne diskutere hva det er og hva det kan være, – er kanskje mest fruktbart. Også tror jeg kanskje at ... Det som kanskje gjør det enda vanskeligere er at det kan oppleves forskjellig fra individ til individ og person til person. (Liv)

I tillegg til å se *hva det kan være*, peker Liv på enda et perspektiv, eller nivå. Dette kan knyttes til individuelle erfaringer, og bidrar også til kompleksiteten.

Vår analyse antyder at estetiske læreprosesser rommer noe *mer* enn det som lar seg fange i en definisjon: at det er, og bør være, et overordnet og flerdimensjonalt begrep (Mouwitz, 2018) som fremmer kompleksitet som en helt sentral kvalitet. Det rommes altså noe *mer* i estetiske læreprosesser. Hva dette *mer* er, og hvordan vi kan forstå den individuelle erfaringen, vekker vår interesse. Vi tar en pause for å arbeide videre med vår abduktive analyse.

Opplevelse og erfaring

*Vi har etablert kompleksitet som en kvalitet, et knutepunkt i nettverket, og går nå inn i en **pause** og dveler ved hvordan tråder bindes sammen i begrep som erfaring og opplevelse.*

I sitatet fra Liv (i det foregående avsnittet), beveger hun seg fra å si noe om hvordan vi kan forstå estetiske læreprosesser, til hva disse prosessene innebærer. Hun peker på noe vesentlig ved kompleksiteten når hun trekker frem de individuelle forskjellene. Noe av kompleksiteten ligger i at hver enkelt av oss kan ha ulik opplevelse av læreprosessen. Dette finner vi utsagn om i flere av intervjuene. Solveig omtaler det som at «vi er forskjellige, – og at vi kan oppleve og forstå ting forskjellig». Elise viser i intervjuet til studentenes forskjellige interesser, mens Unni sier at noen studenter synes noe er artig, mens andre synes det samme er ubehagelig.

Det er nettopp hvordan den individuelle opplevelsen danner grunnlag for forståelse, vi også finner i samtale med Kari. Hun beskriver det med utgangspunkt i prosess og opplevelse:

Det der ... Det er ikke lett. Det finnes mange tunge setninger om det. Enkelt vil jeg si en prosess ... at du går inn i en prosess – der du bruker flere sanser. Og dermed får en opplevelse av det du gjør. Kan det sies så enkelt kanskje? Det er noe som er en estetisk opplevelse. Det er en opplevelse hvor du bruker følelsene. (Kari)

Kari knytter prosessen og hvordan den oppleves, til sansene og følelsene, noe som bidrar til at opplevelsen blir til en estetisk opplevelse. Følelsene er noe som brukes; de blir altså ikke fremstilt som en passiv kvalitet. Her kan vi, på analytisk nivå, forstå sansene og følelsene som forankret i individet og individets egen kropp, som et aktivt utgangspunkt for opplevelsen (Merleau-Ponty, 1945/1994). I intervjuene beskrives også mer motstandspregede opplevelser knyttet til det å arbeide med estetiske læreprosesser. Det beskrives at studentene opplever det som krevende og ubehagelig, og at lærerutdannere møter motstand og lite forståelse for arbeidsmåtene fra sine kollegaer. Det er også krevende personlig for lærerutdannerne. Mette beskriver det som at *jeg lært meg mer og mer å tåle å stå i det ubehaget*. Følger vi Dewey, vil det å bli emosjonelt berørt være et kjennetegn ved *en* erfaring. Det emosjonelle, som er i enhver estetisk erfaring, kan ha en sammenbindende kraft i selve erfaringen

(Dewey, 1934/2008). Dette skal vi, sammen med opplevelseskvaliteten som Kari trekker frem, ta med oss i vår bevegelse inn i fokuset på selve opplevelsen.

Opplevelsen og erfaringens sentrale rolle i estetiske læreprosesser

Bevegelse. En node, et knutepunkt, lyser opp i nettverket. Så ser vi selve trådene og hvordan de sprer seg – og skaper nye forbindelser til eksisterende noder i nettverket. Forbindelser som strekker seg frem og tilbake gjennom innhold, form og tid. Strukturer i selve nettverket endres.

*Jeg tenker jo at den viktigste biten er kanskje opplevelsesbiten. At du har den med deg. Men du kan si at hvis du ikke får noen ord eller begreper på hva det handler om ..., så blir det jo bare en opplevelse, som er liksom veldig sånn kroppslig da ... og ikke eksplisitt i et språk. Eh, så jeg tror jo du må ha begge deler. [...]
At opplevelsen er senteret for de prosessene man skal gjennom da. Opplevelsen og erfaringen og liksom, ja, alle ting ... opplevelsesdimensjonene av det. (Amalie)*

Her kobler Amalie ord og begrep til det kroppslige på en måte som gjør det mulig å se estetiske læreprosesser fra et pedagogisk perspektiv. Som hun selv sier: den «bare» kroppslige opplevelsen kan ikke nødvendigvis overføres språklig. Kompleksiteten, som favner både det kroppslige og det språklige, må ivaretas. Vi må ha begge deler som en helhet. Med Deweys ord må det etableres *en* erfaring. Vi ser at Amalie her viser at opplevelsen er det viktigste, men at det ikke er nok i en undervisningskontekst. Dette kan vi knytte til at det å få *en* erfaring forutsetter refleksjon over både prosessen og hvordan den påvirker. Å kommunisere og dele sine erfaringer blir sentralt, og selv om disse er individuelle og personlige, kan de i undervisningskontekst ikke betraktes som private (Solveig). Dewey påpeker lærerens viktige rolle som tilrettelegger ved å se hvilken retning erfaringens bevegelse går mot og inn i (Dewey, 2008b, s. 50), for så å skape rom for refleksjon og videre bevegelse i erfaringen.

Dette fører oss videre inn i erfaringenes kontinuitet: at erfaringene bygger på tidligere erfaringer, samtidig som de er en del av nye erfaringer (Dewey, 2008b, s. 47). Vi har nå vist at opplevelse og erfaring er nært sammenbundet,

og at kvaliteten i erfaringene påvirker senere erfaringer. Dette tar vi med inn i forståelsen av selve læreprosessen i estetiske læreprosesser. Disse læreprosessen beskriver Ida, med utgangspunkt i en opplevelse som utløser noe annet: en innsikt og en mulighet for uttrykk som kan manifestere seg når som helst i tiden:

[...] jeg syns også det er viktig at man gjennom prosessen både får ny innsikt i noe, altså nye tanker om noe, og at de tankene også får et uttrykk som gjerne kan være et kunstnerisk uttrykk eller et filosofisk uttrykk som ikke ... [lar setningen henge uten å fullføre]. Det trenger ikke å være definert hvordan det skal uttrykkes, eller egentlig heller når. For jeg tror kanskje at ... i en læreprosess så er det liksom begynnelse, midtre del og slutt. Og så tenker jeg noen ganger at ... det tar jo ikke slutt. Den fortsetter jo, den er jo kontinuerlig [...] den der kontinuerlige tilegnelsen og bearbeidinga og det nye uttrykket i den evige dansen, da. (Ida)

Hun omtaler den estetiske læreprosessen som en kontinuerlig prosess som favner innsikt som blir til kunstneriske eller filosofiske uttrykk. For henne er selve uttrykksformen ikke fastsatt. Hun utdyper dette ved å si at prosessen egentlig ikke tar slutt. Der Ida først beskriver opplevelsen som en del av læreprosessen, med emosjonelle eller kroppslige kvaliteter som omtalt før, går hun her over til å plassere estetiske læreprosesser i et overordnet perspektiv. Dette kan forstås i lys av estetiske læreprosesser som en del av «den evige dansen»: En kontinuerlig prosess som bygger på tidligere erfaringer, og som fortsetter gjennom hele livet. En erfaring som «sitter for livet» (Dewey, 1934/2008).

I dette avsnittet har vi rettet oppmerksomheten mot hvordan estetiske læreprosesser forstås av lærerutdannere som endrende prosesser som kan strekke seg ut over lange tidsrom, i en tid der alt skal gå så fort (Rosa, 2005/2013) og med umiddelbare målbare resultater. Samtalepartnerne fremhever at opplevelsedimensjonen er helt sentral for estetiske læreprosesser: Vi kan ikke se på opplevelsen som adskilt fra det prosessuelle fordi det prosessuelle i seg selv ikke lar seg begrense av en tydelig definert begynnelse, midtre del og slutt. Opplevelsen blir heller en del av «den evige dansen», som kobler sammen opplevelser og erfaring. En kontinuerlig bevegelse *av erfaring og i erfaring*. Videre, i en analytisk pause, skal vi se på betydningen av erfaringer og en erfaring som grunnleggende i forståelsen av estetiske læreprosesser. Vi bruker

Deweys erfaringsbegrep og rhizom-metaforen for å diskutere og skape en teoretisk ramme for perspektivene vi finner i intervjupartnernes beskrivelser.

En rhizomatisk tilnærming

I denne pausen overføres en prosess, noe som er i kontinuerlig bevegelse, til et bilde. Et stillbilde hvor læreprosesser vises i et rhizomatisk nettverk, med noder og samkoblinger i ulike retninger.

Setningen over viser noe som vi gjenkjenner i intervjuene: en gjennomgående beskrivelse av estetiske læreprosesser som noe som foregår på ulike nivåer, simultant eller på ulike tidspunkt. Prosesser som er komplekse, sammenvevde, uforutsigbare, helhetlige og dynamiske.

Ida, som er en av intervjupartnerne, knytter estetiske læreprosesser til et rhizomatisk perspektiv, og dette er en tilnærming vi ønsker å utforske nærmere. Mens lineære og sirkulære prosesser har en ganske entydig temporalitet, som *en* bevegelse i tiden, kan rhizomatiske prosesser bedre forstås som prosesser med romlig utstrekning. Prosessen kan stoppe opp i én retning i lengre tid, mens den strekker seg ut i en annen retning, for så plutselig å lage helt nye samkoblinger et annet sted i nettverket, og igjen i en annen retning. med disse ulike stillbildene av prosessen går vi inn i neste bevegelse og Idas beskrivelser.

Inn i det rhizomatiske perspektivet

Vi beveger oss sammen med Ida og får en inngang til hvordan vi kan åpne opp for et mangfoldig, bevegelig og sammenvevet perspektiv – et rhizomatisk perspektiv.

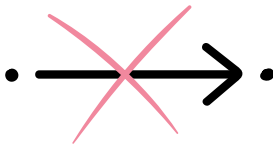
Med utgangspunkt i et intervjuutdrag fra Ida har vi laget flere visualiseringer som vi presenterer vekselvis med analyse og diskusjon. Utdragene er fra et sammenhengende utsagn, men er delt opp for å synliggjøre kompleksiteten i det som skjer. Tegningene har vi laget som et analytisk supplement til transkripsjonen (Martikainen & Hakoköngäs, 2023). Sammen med Idas resonnement viser de hvordan estetiske læreprosesser kan forstås som et flerdimensjonalt begrep (Mouwitz, 2018), som innebærer at vi jobber med det uforutsette og uten en klar fasit (Hellman & Lind, 2021; Austring & Sørensen, 2006).

Innledningsvis introduserer Ida det rhizomatiske perspektivet ved først å utelukke lineære og sirkulære læringsprosesser.

Figur 7.1

Det rhizomatiske perspektivet.

Ida: Jeg ser **ikke** på det
[estetiske læreprosesser]
som en **lineær prosess**
der man begynner et
sted og slutter et sted.



Den er **kanskje ikke**
sirkulær heller,



men den er mye mer
sammenvevd og
rhizomatisk, på en måte.



Tegningene viser hvordan vi analytisk tolker Idas beskrivelse, hvordan hun resonnerer seg frem til at et rhizomatisk perspektiv er det som beskriver hennes forståelse av estetiske læreprosesser.

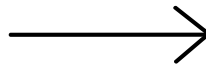
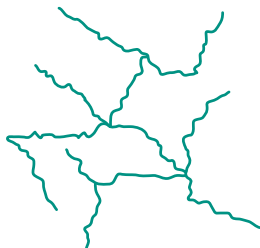
Så går hun inn i læreprosessens forløp og starter med å beskrive hvordan en iscenesatt impuls setter noe i gang.

Figur 7.2

Læreprosessens forløp.

Ida: Det er ikke bare én opplevelse. Selv om det er en opplevelse eller noe jeg har iscenesatt som jeg ønsker skal være en **impuls** til denne estetiske læreprosessen,

Intervjuer: Mhm.



Impuls iscenesatt av lærer



Tegningene viser ikke selve impulsen, men en tolkning av hvordan impulsen påvirker det rhizomatiske nettverket, med både forsterkede koblinger, nye veier og nye koblinger.

Når vi ser læring gjennom et rhizomatisk perspektiv, fremstår ikke impulsen som et tydelig startpunkt. Den trer inn i et allerede eksisterende nettverk av erfaringer og setter i gang bevegelser som både aktiverer det kjente og åpner for nye forbindelser. Det er altså på én og samme tid en kontinuerlig strøm av erfaringer og noe nytt som inntreffer. Det rhizomatiske perspektivet gir en forståelse av læring som flerdimensjonal, uforutsigbar og ikke-hierarkisk (Deleuze & Guattari, 1983/2013). Dette gir rom for å se læring som en prosess der nye forbindelser og forståelser kan oppstå spontant og i samspill med kontekstuelle faktorer.

Ida legger til rette for estetiske læreprosesser ved å iscenesette en impuls som en del av en felles opplevelse. Denne impulsen treffer noe både på individuelt og kollektivt nivå. På dette kollektive nivået utvikler og utformer de sammen noe nytt. Ida utvider så sin beskrivelse ved å peke på at deltakere i estetiske læreprosesser har med seg ulike erfaringer og ferdigheter.

Ida: så vil alltid **hver og en som deltar i denne her, ha med seg noe**. Og vi vil sammen utvikle og utforme noe nytt. Altså, det er så **sammenfiltra**.

Intervjuer: Mhm.

Det er én og samme impuls som setter i gang bevegelse i nettverkene hos de ulike deltakerne. Impulsen videreutvikles og setter i gang nye bevegelser. På denne måten ser vi at læreprosessen ikke bare er en individuell bevegelse i det rhizomatiske nettverket, men også er sammenfiltra med andre. Gjennom samhandling påvirker deltakerne hverandre. Dette skjer i – og har betydning for – undervisningskontekst og hvordan læreren legger til rette for estetiske læreprosesser.

Læreprosessene innebærer kunnskapsutvikling og ulike kunnskapsformer, men for analysens formål fokuserer vi på forståelsen av det som skjer i selve læreprosessen. Det Ida beskriver som at de *har med seg noe*, tolker vi som at deltakerne har tidligere erfaringer, ulike handlemåter og kunnskap som de har med seg inn i møtet med andre. Dette «noe» samles, filtreres og endres i det mellommenneskelige møtet. Ida fortsetter med å beskrive læreprosessen som noe som utvikles ved at den foregår på flere nivåer, og ved at det ikke handler om bare én type kunnskap.

Ida: At jeg tror ikke man kan tenke at det skal være liksom ... én ... Én kunnskap som på en måte utvikles. Her er det ... Det er så mange ... **lag**.

Intervjuer: Ja

Og nivåer ... i ett og samme, og som hele tiden dynamisk, på en måte, beveger seg mellom disse ulike nivåene. Og ... Ulike kunnskapsformer, da. Altså, jeg tenker jo både det der veldig **kognitive** ... og at vi tenker og vi reflekterer, men ... men **kroppen** vår responderer jo, det er ikke ... det ene eller det andre.

Intervjuer: Mhm.

Idas forståelse av estetiske læreprosesser mener vi stemmer godt overens med det rhizomatiske perspektivet. I selve læreprosessen handler det om hvordan ulike erfaringer knytter seg sammen i nye sammensetninger, på ulike nivåer og simultant. Det å se alt som sammenvevet er en utfordring, fordi det analytiske formålet og det forskningsmessige ønsket om å forstå noe også innebærer et behov for å systematisere: å se på delene for å kunne forstå helheten.

Gjennom å se Idas refleksjon i et rhizomatisk perspektiv kan vi se helhetlig på impuls, prosesser og tid, som del av nettverket som kan sameksistere og være mer eller mindre fremtredende. Her har erfaringen en betydning i seg selv, og i sammenfiltringen med andre erfaringer skapes nye betydninger. Det helhetlige synet innebærer at vi ikke vil lage et skille mellom erfaringene og måten de ble erfart på (Dewey, 2008a, s. 55). Læreprosessen er en bevegelse, en kontinuerlig prosess, bundet sammen av erfaringer i et komplekst rhizomatisk nettverk, men den rommer også pauser. Pauser som er avgjørende for helhetlige erfaringer, og som knutepunkter som binder det hele sammen.

Opplevelse, og en erfaring, som sentral kvalitet og sammenbindende kraft

I pausene (som denne) dveler og reflekterer vi, og i det løftes teoretiske perspektiv frem. Bevegelsene er den kontinuerlige veien inn og ut. En helhetlig prosess med bevegelser og pauser som må ivaretas som prosess og ikke som et resultat.

Intervjupartnerne i denne studien beskriver opplevelse som sentral på ulike måter. Ulike perspektiver ved opplevelsen trekkes frem, og beskrivelsene knyttes i stor grad til selve læreprosessen. Idas beskrivelse fra forrige avsnitt er et omfattende eksempel på dette. En annen intervjupartner (Berit) beskriver i det følgende både sitt perspektiv på læreprosessen og hvorfor det er viktig for henne som lærer å arbeide med estetiske læreprosesser. Når hun beskriver at studentene får en «erfaringsopplevelse», eller at hun ønsker at de skal få

det, knytter vi det igjen til *en* erfaring i Deweys terminologi. Det handler om en læreprosess som endrer «noe». Å bli motivert til å ta med seg elementer fra estetiske læreprosesser som didaktisk arbeidsmåte inn i egen lærerpraksis kan være en slik endring. Berit sier at studentene skal jobbe med fagstoffet gjennom estetiske læreprosesser og begrunner det på følgende måte:

Ikke bare fordi at de skal få lære og få på plass de kan gjøre det ute i skolen, men for at de selv skal ... ha, få jobbe gjennom estetiske læreprosesser i sitt studie, og få en, en erfaringsopplevelse av det. For det første tenker jeg når de har fått en erfaring av hvordan estetiske læreprosesser ... kan fungere på sitt beste. Er det da de får motivasjon nok til å gå inn i ... det og gjøre det med sine elever. (Berit)

Vi forstår den erfaringsopplevelsen som Berit her beskriver, som *en* erfaring. Erfaringer som vi, gjennom Deweys perspektiv, kan betrakte som fullendte erfaringer, og som vi vil vise en didaktisk og avgrenset tilnærming til i neste steg. Disse erfaringene er så avgjørende at de endrer hvordan vi gjør nye erfaringer. Disse erfaringenes plass i det rhizomatiske nettverket er i større grad koblet med andre erfaringer. Erfaringene er også bundet sammen med erfaringen av å se seg selv i denne erfaringen. Dette er en endring som Åse også ønsker for sine studenter:

Og det at, at det setter i gang nye, ... rett og slett nye tankerekker til de, som ... veldig mange kanskje ikke vil si er relevant, men så blir det relevant, fordi at de blir bedre kjent med seg sjøl, og de, de går nettopp inn i nye refleksjoner og, og, forstår ting som, eller ser ting kanskje i sammenheng som dem ikke ville ha sett på annet vis da. (Åse)

Vi setter Åses beskrivelse av hvordan studentene gjennom arbeid med estetiske læreprosesser begynner å «forflytte tankerekker og utvide områder for nye tanker», inn i metaforen om det rhizomatiske nettverket. Da ser vi at det å sette erfaringer sammen på nye måter, og dermed endre strukturen i nettverket, også kan betraktes som det å danne *en* erfaring: *En* erfaring som endrer måten å tenke på.

For å nyansere det bildet som vi til nå har beskrevet, vil vi også fremheve at vi i enkelte intervjuer ser en uttalt bekymring for at det kanskje ikke er «rom for» disse transformative i skolen (Emma), slik som både (Dewey, 2008a) og (Rosa, 2013) advarer mot. Det er krevende å legge til rette for en læreprosess som er og gir *noe mer*, som ikke så lett lar seg definere, men som likevel ikke er mindre viktig. De viktige læreprosessene som involverer hele mennesket, og som ikke har et fasitsvar.

Avslutning

... altså det er kunnskaping der og da ... når det funker. Da er det kjempespennende. Altså, da er det veldig gøy. Da blir det en, en veldig oppglødd ... Man får òg denne kroppslige erfaringen der, da hjernen er en del av kroppen vår. Sånn at der sitter, erfaringen sitter i kroppen. Og noen ganger så får en, en estetisk opplevelse som gjør at det sitter for livet. (Berit)

Sitatet er en gjentakelse fra innledningen til dette kapitlet, og vi trekker det frem en gang til fordi det viser essensen av det våre intervjupartnere har fremhevet: estetiske læreprosesser som gir rom for bygging av et rhizomatisk nettverk av erfaringer gjennom skapende, engasjerende, uforutsigbare prosesser, som noen ganger gir *en* erfaring som sitter for livet.

Gjennom den analytiske rytmen med bevegelse og pauser, og en abduktiv sammenveving av empiri og teori, har vi utforsket estetiske læreprosesser sett fra fagansattes perspektiv. Fra analysen kan vi oppsummere med tre hovedpunkter som er tett koblet og gjensidig forsterkende.

Det første handler om *kompleksitet* som en *iboende kvalitet i estetiske læreprosesser*. Våre intervjupartnere beskriver et mangfold og en kompleksitet i sin forståelse av estetiske læreprosesser som begrep og fenomen. Dette ønsker vi ikke å forenkle, men heller ivareta og fremme som en særegen kvalitet. At det finnes ulike forståelser, perspektiv og definisjoner (som for eksempel den i bokens innledningskapittel) er en faglig styrke. Kanskje kan vi begrense utsagn om estetiske læreprosesser som ullene. I stedet kan vi fremme fenomenets og

begrepets kompleksitet som noe verdifullt, og som beskrivende for estetiske læreprosessers mangfold. Det er dette mangfoldet våre intervjupartnere skaper rom for i sin undervisning, og ønsker at studentene skal oppleve og få innsikt i.

Det andre hovedpunktet løfter frem en annen særlig kvalitet ved estetiske læreprosesser – *det å gjøre en erfaring*. At studentene eller elevene skal kunne ha *en* erfaring innebærer at de engasjerer seg og at de skaper sin egen helhet, at de etablerer relasjoner mellom det de gjør og det de gjennomgår, og at de ser at denne relasjonen endrer noe i dem selv. Dette er det som kjennetegner en estetisk erfaring, dvs. kvaliteten ved erfaringen som en sammenbindende kraft (Dewey, 2008c). Å oppleve og erfare er sentralt i all læring – kanskje enda viktigere i dagens målstyrte utdanningssystem. Det er prosessen, den sanselige utforskningen og utprøvingen vi skal dvele ved; det er her muligheten for utvikling og læring ligger. Produktet vil i de fleste tilfeller eksistere og være gjeldende, og i større eller mindre grad være viktig, samtidig som det er i selve prosessen at magien ligger.

Det tredje hovedpunktet bygger videre på de foregående og retter oppmerksomheten mot selve læreprosessen. Gjennom våre intervjupartneres refleksjoner har vi illustrert læreprosesser som ulike for hvert individ og i hver kontekst, og som skaper koblinger mellom tanker, materialer og objekter (Hellman & Lind, 2021). Vi har vist hvordan vi kan forstå denne *som en rhizomatisk læreprosess* (Kraus, 2003). I denne rhizomatiske læreprosessen er erfaringer sentrale, og særlig de erfaringene vi kan kalle *en* erfaring (fullendt erfaring) ut ifra Deweys perspektiv (Dewey, 1934/2008, s. 196). Å forstå læring som en rhizomatisk aktivitet og prosess innebærer at fokuset ikke er ensrettet mot å nå spesifikke mål og ferdigheter, noe som samsvarer med den pragmatiske tilnærmingen vi har skissert i forrige avsnitt. Fokuset er rettet mot samspill og sammenkoblinger av ulike elementer, og mot hvordan samspillet kan ta uventede retninger og endres i prosessen (Johansson, 2021). Som von Schantz (2018) beskriver det: «ett rhizomatisk lärande» som «can run wild rather than being tamed» (von Schantz, 2018, s. 206). Vi har illustrert forståelsen av læreprosesser som sammensatte, som kan vokse og lage forbindelser i mange ulike retninger og på ulike tidspunkt, og som åpner for nye tilkoblinger istedenfor å prøve å gi entydige svar (Brekke & Willbergh, 2017). Som lærerutdannere må vi ifølge Hanssen (2025, s. 5) begynne å tenke nytt om hvordan estetiske læringsprosesser kan ivaretas også utenfor den tradisjonelle praktiske og estetiske fagkretsen (se også innledningskapitlet i denne boken).

Estetiske læreprosesser er en viktig arbeidsform i lærerutdanningene, som en fler- eller tverrfaglig tilnærming (Johannesen mfl., 2023; Bjørkvold mfl., 2024; Fink-Jensen & Nielsen, 2009).

Som vi har vist i dette kapittelet, har intervjupartnerne bidratt med verdifulle og velreflekterte innsikter. Å forstå og beskrive estetiske læreprosesser er en kompleks oppgave, og det å betrakte dem som rhizomatiske gjør det ikke mindre utfordrende. Selv om metaforen og den teoretiske bakgrunnen er kompleks, mener vi at kapittelet kan bidra til et forbedret pedagogisk perspektiv på estetiske læreprosesser ved å rette fokus mot selve *læreprosessen* og betydningen av *en* erfaring.

Referanser

- Alterhaug, H. (2023). Innflytelse, utforskning og spenning. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.18261/ntu.4.1.4>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring: grundbog om æstetiske læreprosesser*. Reitzel.
- Bjørkvold, T., Høeg Karlsen, K. & Bartnæs Krallinger, K. (2024). Flerfaglig, tverrfaglig eller fagovergripende: En studie av lærerstudenters argumentasjon på muntlig eksamen i begynneropplæring. *Acta Didactica Norden*, 18(1), 25. <https://doi.org/10.5617/adno.9901>
- Brekke, B. & Willbergh, I. (2017). Frihet, fantasi og utfoldelse: En studie av estetiske arbeidsformer i lærerutdanningene. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.554>
- Cross, B. (2024). Visual reasoning: the role of abduction within qualitative research on inter-professional working. *Qualitative Research*. <https://doi.org/10.1177/14687941241297562>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* [del 2 av Capitalisme et schizophrénie]. Bloomsbury. (Opprinnelig utgitt 1983)
- Dewey, J. (2008a). «Å gjøre en erfaring» fra Art as Experience (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.) & A. Øye (Overs.), *Æstetisk teori: en antologi*. Universitetsforlag. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Dewey, J. (2008b). *Erfaring og opdragelse* [Experience and education] (H. Fink, Overs.; 2. utg.). Reitzel. (Opprinnelig utgitt 1959).
- Dewey, J. (2008c). Art as experience. I *The richness of art education* (s. 33–48). Brill.
- Eisner, E. W. (2002). What Education can Learn from the Arts. I *The Arts and the Creation of Mind* (s. 196–208). Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np7vz.12>
- Fink, H. (2008). Innledning. I *Erfaring og opdragelse* (2. utg.). Reitzel.
- Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (2009). Æstetiske læreprosesser på tværs af fag – tankemodeller. I K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (Red.), *Æstetiske læreprosesser: i teori og praksis*. Billesø & Baltzer.
- Hanssen, K. R. (2025). Estetiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningens engelskfag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 109(1), 3–13. <https://doi.org/10.18261/npt.109.1.2>
- Hellman, A. & Lind, U. (2021). Lost and Found Unfolding and Refolding Aesthetic Learning Processes. *Education Sciences*, 11(12), 14. <https://doi.org/10.3390/educsci11120778>
- Hohr, H. (1996). Det estetiske som kundskapsform. I H. Hohr & K. Pedersen (Red.), *Perspektiver på æstetiske læreprosesser* (s. 11–38). Dansk lærerforeningen.
- Illeris, H. (2023). At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprosesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 40–55. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3781>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, E. H., Krosshus, T. C., Illeris, H. & Frers, L. (2023). Leder: Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5642>
- Johannessen, L. (2022). Utenfor akademien: mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6, 1–16. <https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>

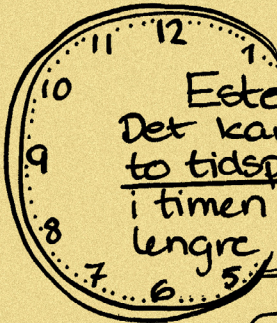
- Johannessen, L. E. F. & Rasmussen, E. B. (2024). Intervjuer på Teams og telefon: Hva slags data gir medierte intervjuer? I T. Nordberg, A. B. Leseth, H. M. Ihlebæk & M. Mangset (Red.), *Tett på profesjon, arbeid og politikk: Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem*. Cappelen Damm Forskning.
- Johansson, L. (2021). Att lära ut-och-in. Läring betraktat som en rhizomatisk aktivitet.
- Khine, M. S. (Red.). (2023). *Rhizome Metaphor: Legacy of Deleuze and Guattari in Education and Learning* (1. utg.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-9056-4>
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2017). Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), Artikkel 7. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development* (Bd. 1).
- Kraus, H. A. (2003). Creating histories and spaces of meaningful use: Toward a framework of foreign language teaching with an emphasis on culture, epistemology and ethical pedagogy.
- Krosshus, T. C. (2023). Kunst som kunnskapsåpner: Om tvisyn som didaktisk begrep, mellom-menneskelige fenomen og estetiske læreprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 56–70. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3975>
- Kaaristo, M. (2022). Everyday power dynamics and hierarchies in qualitative research: The role of humour in the field. *Qualitative Research*, 22(5), 743–760. <https://doi.org/10.1177/14687941221096597>
- Martikainen, J. & Hakoköngäs, E. (2023). Drawing as a method of researching social representations. *Qualitative Research*, 23(4), 981–999. <https://doi.org/10.1177/14687941211065165>
- Massumi, B. (2013). Translator's Foreword: Pleasures of Philosophy. I G. Deleuze & F. Guattari (Red.), *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Bloomsbury.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* [Phénoménologie de la perception] (B. Nake, Overs.). Pax. (Opprinnelig utgitt 1945)
- Mouwitz, L. (2018). Efterord. I U. v. Schantz, K. Thorgersen & A. Lidén (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik: Utmaningar, processer och protester*. <https://doi.org/10.16993/bap>
- Møller-Skau, M. (2023). Exploring student teachers' aesthetic learning processes. *Teaching Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2278802>
- Møller-Skau, M. & Lindstøl, F. (2022). Arts-based teaching and learning in teacher education: «Crystallising» student teachers' learning outcomes through a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103545. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103545>
- Qvarsell, B. (2012). Kultur och estetik i pedagogiken. Skapande kunskapsbildning och gemenskap bland barn. I A. Klerfelt & B. Qvarsell (Red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* (s. 61–76). Gleerups.
- Rapley, T. (2011). Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research: issues of theory, method and practice* (3. utg., s. 273–290). Sage.
- Repstad, P. (2024). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity* (J. Trejo-Mathys, Overs.). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/rosa14834> (Opprinnelig utgitt 2005).
- Selander, S. & Lindstrand, F. (Red.). (2009). *Estetiske lærprosesser: opplevelser, praktiker og kunnskapsformer*. Studentlitteratur.

- Thavenius, J. (2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning & Demokrati: Tidsskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 14. <https://doi.org/10.48059/uod.v14i1.788>
- Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 27(5), 1410–1421. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>
- Thorgersen, K. (2018). Estetik tack! Estetisk kommunikation och konsten att lära. I U. von Schantz, K. Thorgersen & A. Lidén (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik: Utmaningar, processer och protester*. Stockholm University Press.
- Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a theory of aesthetic learning experiences. *Curriculum Inquiry*, 39(5), 613–636.
- Ulvik, M. & Halvorsen, Ø. W. (2024). 7. Bruk av estetiske virkemidler i undervisningen – et bidrag til en mer interessant skole. I *Uttrykk som gjør inntrykk* (s. 124–141). <https://doi.org/10.18261/9788215069463-24-07>
- van Bouwel, J. & Weber, E. (2008). A pragmatist defense of non-relativistic explanatory pluralism in history and social science. *History and Theory*, 47(2), 168–182.
- von Schantz, U. (2018). Estetiska lärprocesser eller estetiska lärprotes(t)er? Om motstånd, motspråk och restprodukters opprättelse. I U. von Schantz, K. Thorgersen & A. Lidén (Red.), *De estetiska ämnenas didaktik: Utmaningar, processer och protester*. <https://doi.org/10.16993/bap>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Waterhouse, A.-H. L. (2011). Kunstmøtet som estetisk erfarings – og læringsprosess. En undersøkelse av små barns møter med skulptur. *Techne A*, 17. <https://hdl.handle.net/10642/1070>
- Waterhouse, A.-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, <https://hdl.handle.net/11250/2758549>



Estetiske lærprosesser

Som sitter for livet



Estetiske lærprosesser tar tid!
Det kan være til hjelp å tenke
to tidsperspektiv: Det som skjer
i timen & å se lærprosessen i et
lengre perspektiv.

Legg tilrette for
refleksjon i timen

→ og om mulig
på et senere
tidspunkt

? tematikk?
? hvordan blir jeg
påvirket?
? hva gjør det
med meg?

Å bestemme seg for
å jobbe prosessorientert
og ikke resultatorientert
FØR en starter planleggingen
påvirker både hvordan en
planlegger prosessen & valg
av arbeidsmåter

Lærprosessen
er ikke over
når timen er
slutt

NB: Alle elever/studenter
har med seg sine egne
erfaringer → som blir
en del av nye erfaringer

→ gir du rom for
dette i din undervisning?

Kjæret, A. & Lund, Å. med bidrag fra Bekkestad, M. K., Bjerkeset, M. I., Tjernshaugen, K. S., Torvet, S. & Aas, J. M. S. (2026). Lekverden – en lekpedagogisk arbeidsmåte i begynneropplæringa. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 177–205). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850508>

Kapittel 8

Lekverden – en lekpedagogisk arbeidsmåte i begynneropplæringa

Aud Kjæret og Åse Lund med bidrag fra grunnskolelærerstudentene Maren Karlsen Bekkestad, Martin Ivesdal Bjerkeset, Kasper Steen Tjernshaugen, Sofie Torvet og Jenny Marie Sefring Aas

Sammendrag: Evalueringa av seksårsreformen konkluderte med at det er for lite lek i skolen, og at noe av årsaken kan være læreres manglende lek-kompetanse. Dette var utgangspunktet for studien dette kapittelet bygger på: en studie av lærerstudenters erfaringer med å planlegge og gjennomføre en lekverden for elever på andre trinn i praksis. Lekverden som arbeidsmåte bygger på Gunilla Lindqvists forståelse av lek som et kulturelt fellesskap og Marilyn Fleers Conceptual Playworld, der problemløsning er sentralt for lekens utvikling. Vi har analysert studentenes refleksjoner og identifisert tre kjennetegn på hva som skal til for at lærere skal lykkes med lekverden: 1) Boka og formidlinga må skape engasjement, 2) Oppdraga må skape et lekfellesskap, og 3) Læreren må ha en rolle i leken.

Nøkkelord: Begynneropplæring, lekpedagogikk, fellesskap, bildebok, lærer i rolle

Abstract: The evaluation of the six-year school reform concluded that there is less play in schools, especially inside the classroom, and one of the reasons for this may be teachers' lack of play competence. This was the starting point for the study upon which this chapter is based: a study of student teachers' experiences in planning and implementing a playworld for second-grade students during their professional training period. The method is based on Gunilla Lindqvist's approach to play and culture and Marilyn Flee's Conceptual Playworld. We analyzed the students' reflections and identified three key aspects necessary for teachers to succeed with playworlds: 1) The book and the presentation of it must create engagement, 2) The play's problem-solving tasks must create social belonging, and 3) The teacher must play a role within the play.

Keywords: Primary education; play pedagogy; social belonging; picture book; teacher in role

I første akt av lekverden «Den lille prinsen» er klasseromsdøra omskapt til en magisk portal. Den må elevene igjennom før de får høre fortellinga om den lille prinsen. Etter lesestunden får de vite at den lille prinsen har lagt igjen materialer som elevene kan bygge romfartsutstyr med slik at de kan besøke prinsen i verdensrommet. Elevene samarbeider ivrig om å lage arbeidstegninger, romskip, walkietalkies, kontrollpaneler, masker og pustestyr. I andre akt møter elevene kongen og forretningsmannen, som begge har med seg oppdrag til elevene. På planeten til den lille prinsen vokser det en rose han er veldig glad i. I siste akt har studentene med roser som elevene skal gi til den lille prinsen. For å løse oppdraget må elevene finne prinsen ved hjelp av et kart. På veien oppdager en av studentene kondensstriper etter et fly og leder elevenes oppmerksomhet mot himmelen. «Der flyr piloten», utbryter han, og viser til piloten som møter den lille prinsen i boka. Elevene kan ikke skjønne hvordan studentene har fått til dette trikset. Det er ren magi! Den lille prinsen sitter på ei brygge i elva. Han er så sky at det bare er et utvalg elever som får lov til å avlevere rosene. Når oppdraget er utført, sier elevene farvel og går tilbake til klasserommet. Der lager de papirroser, til- og fra-lapper og kort til noen de er glad i. Og de som ikke syntes de fikk sagt ordentlig ha det til den lille prinsen, skriver brev til han og takker for leken.

Innledning

Fortellinga vi innleda kapittelet med, er et eksempel på hvordan ei bildebok kan invitere til lek som en del av undervisninga i begynneropplæringa. Dette skjer i en lekverden, en lekpedagogisk arbeidsmåte som åpner for estetiske læringsprosesser der elevene får mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende i leken som boka inviterer til. Lekverdenen «Den lille prinsen» ble gjennomført av grunnskolelærerstudenter i praksis på andre trinn høsten 2024. Siden studentene deler beskrivelser og refleksjoner om hvordan det var å bruke lek som arbeidsmåte i undervisninga, står de som bidragsyttere i dette kapittelet. Boka de brukte som inngang til lekverdenen, er ei bildebok basert på Antoine de Saint-Exupéry's klassiker *Den lille prinsen*, skrevet av Agnès de Lestrade med illustrasjoner av Valeria Docampo (2021).

Mye har skjedd med norsk skole siden vi fikk skolestart for seksåringer ved innføringa av reform 97. Intensjonen om en førsteklassehverdag som skulle blande det beste fra barnehage og skole, ble forlatt til fordel for kompetansemål og økt læringspress i Læreplanverket K06. Ifølge Haug (2015) er ikke dette så overraskende når to så ulike tradisjoner skal forsøke å møtes, og han forutså tidlig at skoletradisjonen ville «seire» (Haug, 1994). Bekymringene for hvilken betydning denne «seieren» har fått for de yngste elevene i skolen, har blitt stadig mer synlig i samfunnsdebatten. Dette var bakgrunnen for at Stortingets Utdannings- og forskningskomité i 2017 tok initiativ til å få belyst situasjonen for de yngste elevene, noe som blant annet førte til en evaluering av seksårsreformen (Bjørnestad mfl., 2022, 2023, 2024). De viktigste funna i evalueringa er at de yngste elevene møter mange varierte arbeidsmetoder, men at struktur og faglige krav ser ut til å gå på bekostning av lek, særlig frilek og rollelek (Bjørnestad mfl., 2024). I rapporten framheves det at lærere og skoleledere ser betydninga av lek for de yngste elevene, men at leken av ulike årsaker likevel ikke får plass i klasserommet. I rapporten pekes det på tre faktorer som kan bidra til å fremme lekinspirert pedagogikk: lærerens kompetanse, fysiske rammebetingelser og organisering av dagen. Endringene som skal til for å gi leken mer plass i skoledagen til de yngste, må derfor skje på ulike nivåer. I rapporten pekes det for eksempel på lærerutdanningenes rolle. Lillejord med flere (2018) mener at dersom lek skal tas på alvor i skolen, haster det med å utvikle lekbasert pedagogikk for de yngste i skolen. I dette kapittelet gir vi et eksempel på hvordan en lærerutdanning har brukt den lek-pedagogiske arbeidsmåten lekverden for å utvikle studentenes lekkompetanse.

Studentene som bidrar i kapittelet, fikk i oppgave å utvikle en lekverden i forbindelse med praksis på småskoletrinnet. I oppgaven var det presisert at studentene *ikke* skulle planlegge med bakgrunn i kompetansemål i faga. De skulle planlegge en lekverden der barna fikk mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende i leken. Dette er i tråd med det Broström (2019) kaller lærerik lek, der barn og voksne leker sammen i planlagte og iverksatte fellesleker som varer over tid. I den lærerike leken kommer leken først, og læringa er en biefekt av leken. I leken får barna nye lekeerfaringer og utvikler lekekompetanse, men det kan også hende at de blir introdusert for ulike typer faginnhold fordi det er nødvendig for å opprettholde og utvikle leken.

I de faglige diskusjonene om lek skilles det gjerne mellom det Sommer (2020) kaller et lekpuristisk syn, der man er opptatt av lekens egenverdi, og et

didaktisk syn, der lek er kobla til kunnskapstilegnelse. Hvilket syn forskerne har på lek, vil også påvirke hvilken oppfatning de har om læreres deltakelse i leken (jf. Greve mfl., 2023). I den ene enden oppfattes læreres deltakelse som ødeleggende for den frie leken. I den andre enden ses lek som en mulighet for læreren til å styre barnas oppmerksomhet mot bestemte læringsmål. I dette kapittelet beskriver vi en pragmatisk tilnærming til lek som tar utgangspunkt i skolens breie samfunnsmandat. Lekverden er en pedagogisk arbeidsmåte der elever og lærer deltar i meningsskapende lekfellesskap som både gir rom for barns initiativ og gir læreren muligheter til å introdusere faglig innhold.

Når lærerne som intervjues i evalueringa av seksårsreformen peker på manglende lekkompetanse som en av årsakene til at det er for lite lek i klasserommet, kan det tyde på at mange er usikre på hvordan de skal delta i lek. Denne usikkerheten finner vi også i andre studier om voksnes deltakelse i lek (Bjerknes mfl., 2026; Brødikyté, 2022; Greve mfl., 2023). Det som går igjen i disse studiene, er at lærere er redde for å miste kontrollen over situasjonen og ikke ønsker å gå ut av komfortsonen. Og det er ikke lett å leke med barn, innrømmer Brødikyté (2017), men understreker samtidig at det gir så mye glede når man får det til, at det er verdt å prøve. I dette kapittelet ønsker vi å vise hvordan bruk av en konkret arbeidsmåte kan bidra til å øke læreres lekkompetanse. For å undersøke dette stiller vi følgende forskningsspørsmål: *Hva skal til for at lærere kan lykkes med lekverden som lekpedagogisk arbeidsmåte i begynneropplæringa?*

Lekverden som lekpedagogisk arbeidsmåte

I doktorgradsavhandlinga *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan* beskriver dramapedagogen Gunilla Lindqvist (1995) de lekpedagogiske arbeidsmåtene som brukes i arbeid med barnelitteratur i en svensk barnehage. Den viktigste konklusjonen i avhandlinga er at man, for å utvikle barns lek, må skape en felles fiksjon, en lekeverden, der de voksne gjør handlinger og karakterer fra barnelitteraturen levende med dramatisering og engasjement. Med dette utfordrer Lindqvist det etablerte synet på lek i svenske førskoler, der lek anses som en del av barns natur og helst skal

være fri fra voksnes innflytelse (Lindqvist, 1995). Denne oppfatninga om lek preger også det norske barnehagefeltet, både i forskning og praksis (Greve mfl., 2023). Lindqvist (1995) så forestillinga om den frie leken i sammenheng med en pedagogikk som først og fremst bygger på utviklingspsykologiske teorier. I kontrast til dette bygde Lindqvist arbeidene sine på kulturhistorisk teori og betrakta leken som en kulturell virksomhet der både barn og voksne er involvert. Det var særlig Vygotskijs ideer om fantasi og tenkning som inspirerte henne til å undersøke hvordan drama og litteratur kan påvirke og berike barns lek.

Et viktig funn i Lindqvists studier (1995) var at en felles lekverden bidrar til å utvikle barns lek fordi den gir barn og voksne en felles kulturell sammenheng å delta i. Hun oppdaga også at leken må ha et innhold som berører og interesserer barna for at den skal utvikle seg. Barnelitterære tekster er gjerne bygd opp rundt grunnleggende konflikter i barns liv, og de viste seg å egne seg godt som utgangspunkt for en felles lekverden. Når de voksne dramatiserte den litterære handlinga ved å gå i rolle som litterære karakterer, bidro dette til å lokke barna inn i fiksjonen. Rollene gjorde de voksne mer interessante for barna å gå i dialog med og kunne gi de voksne frihet til å utfordre de tradisjonelle rollene barn og voksne har i barnehagen, noe Lindqvist beskrev som å forlate «det institutionella språkspel, som hör ihop med lärarrollen i förskola och skola» (Lindqvist, 1995, s. 264).

Lindqvists studie har inspirert forskere og praktikere over hele verden til å videreutvikle lekpedagogiske arbeidsformer (jf. Fleeer, 2020). Det er særlig den australske barnehageforskeren Marilyn Fleeer som har vært toneangivende i disse studiene (f.eks. Fleeer, 2021; 2024), men også i Kina (Wang mfl., 2024), Finland og USA (Hakkarainen & Ferholt, 2013), Litauen (Brèdikytė, 2022), Serbia (Marjanovic-Shane mfl., 2011), Sverige (Nilsson mfl., 2017) og Norge (Bjerknes mfl., 2023; Bjerknes mfl., 2026) finnes det studier som bygger på Lindqvists lekverden. Gjenoppdagelsen av Lindqvists studie skyldes, ifølge Fleeer (2020), at man mange steder er bekymra for at barns lek fortrenses til fordel for mer formell opplæring i tidlig alder, en bekymring mange i Norge også deler (f.eks. Korsvold & Nygård, 2022). For Fleeer (2019) er lekverden derfor et forsøk på å skape en pragmatisk pedagogikk som kan møte myndighetenes krav til læringsutbytte, samtidig som leken ivaretas for barnehagebarna og de yngste elevene i skolen. Med utgangspunkt i Lindqvist har hun utvikla en lekpedagogisk arbeidsmåte som kalles *Conceptual Playworld* (f.eks. Fleeer,

2018; 2020), og som legger særlig vekt på utvikling av naturvitenskapelige begreper i lek.

Lekverdenen vi analyserer i dette kapittelet, bygger på Lindqvists idé om lek som et kulturelt fellesskap der barn og voksne skaper en fiksjon sammen. Samtidig har vi sett til Fleers *Conceptual Playworld*, der problemløsning er sentralt for lekens utvikling. Da studentene skulle planlegge sin lekverden, brukte de et planleggingsskjema som er inspirert av Fleers *Planning a Conceptual PlayWorld in STEM* (Monash University), men som er omarbeida for at det skal passe bedre til norske forhold og formålet med studien¹. Studentenes lekverden skiller seg nemlig fra Fleer på ett viktig punkt: de planla ikke for læring, men for lek.

Bildebøker som inviterer til lek

I læreplanen i norsk slås det fast at «norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Kunnskapsdepartementet, 2024). Med dette utgangspunktet bør lærerens valg av skjønnlitteratur bygge på en estetisk lese måte (jf. Rosenblatt, 1994). Utover dette har læreplanen inntil nylig hatt få beskrivelser av hvilke kriterier læreren skal vektlegge i litteraturutvalget. Når det nå kommer en veiledende innholdsliste til læreplanen med et anbefalt litteraturutvalg (Utdanningsdirektoratet, 2026), understreker det betydninga av det ansvaret lærere har for å ta litterære valg på vegne av elevene. Mange barnelitteraturforskere har forsøkt å lage kriterier som kan brukes til å vurdere kvalitet i litterære tekster for barn (bl.a. Birkeland mfl., 2018; Solstad, 2018; Øines, 2017). I dette kapittelet er det særlig ett kriterium vi vektlegger, at boka skal brukes som inngang til lek. For å finne ut hvilke kvalitetstrekk som kan oppfylle dette kriteriet, støtter vi oss først og fremst til Lindqvist (1995) og andre forskere som har latt seg inspirere av hennes lekpedagogiske arbeidsmåte.

1 Skjemaet er tilgjengelig ved henvendelse til forfatterne.

I Fleers (f.eks. 2018; 2019) *Conceptual Playworld* er fortellingenes spenningsoppbygging viktig for å kunne utvikle et problem som skal løses, og som kan utvikles i leken. Derfor anbefaler hun å velge bøker med tydelige narrative forløp som kan engasjere barn og voksne over tid, slik at leken får rom til å utvikle seg. Lindqvists (1995) studie viser også hvor viktig den litterære tekstens dramatiske kvalitet er for utviklinga av leken. Hun konkluderer med at det er de flertydige tekstene, de som gir rike tolkningsmuligheter, som gir mest næring til den dramatiske leken. En form for flertydighet finner man i bøker med doble adressater, dvs. bøker som henvender seg til både en barne- og en voksenleser samtidig (Birkeland mfl., 2018). Sjøl om barn og voksne vil fortolke tekstene ulikt, kan de inspirere til lekeverdener der barn og voksne kan møtes i et fellesskap. Møtet mellom barn og voksne er det flere av lekverdenforskerne som gjør et poeng ut av, og derfor er det også viktig at læreren velger fortellinger de har et godt forhold til (Monash University). Dette kan være et godt utgangspunkt for et engasjement som smitter over på barna. Derfor gir Brødikyté (2017) dette rådet til lærere som skal velge bok til en lekverden: «The story should bring a spark in children's and in adults' eyes and it should resonate to some of the children's and adults' experiences» (s. 16).

For å skape et slikt engasjement bør bøkene på en eller annen måte berøre oss. Dette kan for eksempel skje når karakterene i boka står overfor moralske eller følelsesmessige dilemmaer (Brødikyté, 2017). Fordi karakterene har betydning for om vi blir emosjonelt involvert eller ikke, er det viktig å vurdere kvaliteten på persongalleriet. I barnelitteraturen kan det være et kvalitetstrekk at bøkene har karakterer som barn kan identifisere seg med eller kjenne seg igjen i, men også det fremmedarta og ukjente kan være en kvalitet (Solstad, 2018). Og kanskje er det nettopp de sammensatte og motsetningsfylte karakterene vi skal være på jakt etter i bøker som skal brukes som inngang til lek. For ifølge Lindqvist (1997) er det disse som «egger fantasien og bevarer et åpent rom rundt dem slik at barna selv kan fylle inn etter behov og alder» (s. 91).

Problemløsningsoppdrag setter i gang leken

Problemløsning er en viktig læringsmetode fordi det motiverer elevene til å koble tidligere kunnskap til nye situasjoner, samtidig som de utvikler fleksibilitet og kreativitet i prosessen (Gifford, 2016). Det er viktig at barn ser seg sjøl som vellykka problemløsere som liker en utfordring og kan holde ut når ting blir vanskelig. I Fleers *Conceptual Playworlds* (2021) planlegger lærere ett eller flere oppdrag til elevene med utgangspunkt i en hendelse, en karakter eller et tema i boka. Oppdraga kan bli presentert i et brev, et videogram eller av en lærer i rolle. Karakterene som formidler oppdraga, kan være karakterer fra boka, eller det kan dukke opp nye karakterer i lekverdenen. Felles for oppdraga er at de introduserer et problem som barna skal løse (Fleer, 2021). Når oppdraga presenteres av en karakter, ber den elevene om hjelp til å løse et problem eller oppheve en mangel. Eksempler kan være at elevene skal finne opp noe eller gå på leteaksjon etter noe karakteren har mista. Oppdraga bærer preg av et mysterium som elevene må løse i fellesskap. Elevene må finne ut hva problemet er, hvilke muligheter som finnes, og avgjøre hvordan de ønsker å løse oppdraget. I leken erfarer barna å se ting fra andres perspektiv, å samarbeide og å regulere egen atferd i tråd med gruppas dynamikk (Fleer, 2021).

I en lekverden deltar elever og lærer sammen når de forhandler om mening, løser problemer og bygger narrativ framdrift. Den narrative og lekende ramma gir barn mulighet til å ta initiativ, utforske og samarbeide på egne premisser. Et annet viktig poeng hos lekverdenpedagoger (jf. Fleer, 2019) er at voksne kan bidra til fellesskapet i leken ved å være medlekere som ikke styrer leken, men deltar på lekens premisser. På den måten kan voksne støtte barn i å holde leken i gang, utvikle ideer og inkludere barn i fellesskapet. Brédikytè (2017) hevder at voksnes deltakelse i lek forutsetter at man forstår lekens språk og deltar med ekte engasjement. Det ser ut til å være lettere når læreren er i rolle, fordi de da legger vekk noe av usikkerheten som lærere i noen studier rapporterer om (f.eks. Greve mfl., 2023). Når læreren deltar i lekfellesskapet, kan det vekke interesse hos barna, som igjen forsterker lærerens ønske om å «kaste seg inn i leken» (jf. Greve mfl., 2023).

Lærerens rolle i leken

Ett av de viktigste funna til Lindqvist (1995) var hvor viktig den voksne var for utviklinga av den dramatiske leken. Ikke bare førte deltakelsen deres til mer lek i barnehagen hun undersøkte, men leken ble også mer kompleks og kunne vare over lengre tid. Også Hakkarainen med flere (2013) hevder at leken blir mer avansert når lærere og barn utvikler narrative lekeforløp sammen, men at dette forutsetter lærere som oppdager barnas ideer og klarer å hjelpe dem med å utvikle leken og få den til å vare. Derfor argumenterer de for at deltakelse i lek er en viktig del av læreres jobb. Det finnes også studier som trekker fram hva voksnes deltakelse i lek betyr for vennskap og inkludering, f.eks. Brødikyté (2022), som så at barn som ellers ikke var inkludert i frilek, deltok aktivt i leken når voksne var med. Samtidig finnes det studier som viser at mange lærere er usikre på hvordan de skal delta i lek. Som vi var inne på i innledninga, er mange lærere redde for å slippe seg løs i lek (Bjerknes mfl., 2026; Brødikyté, 2022; Greve mfl., 2023), og noen frykter at de skal ødelegge barns lek om de blander seg for mye, noe Pyle og Daniels (2017) omtaler som «the fear of hijacking children's play». Da er kanskje det tryggeste å observere barns lek fra sidelinja (jf. Kallestad & Ødegaard, 2013). Samtidig viser studier av lærere som tør å «kaste seg inn i leken», at dette gir dem en unik mulighet til å være tett på barna og oppdage engasjementet og kompetansen deres (Greve mfl., 2023). Dessuten er det flere som oppdager at når de først har gjort seg «lekbare» (jf. Greve mfl., 2023), fortsetter barna å invitere dem med i lek (Bjerknes mfl., 2026).

En måte lærere kan gjøre seg «lekbare» på, er å gå i rolle. Når lærere går i rolle i en lekverden, bruker de en tilnærming som Sæbø (2016) kaller *møte med en rollefigur*. Møtet mellom rollefiguren og elevene kan vekke elevenes interesse for boka, eller det kan være rollefiguren som introduserer oppdraget elevene skal løse i leken. Lindqvist (1995) la merke til at rollespill gjorde de voksne mer interessante for barna og ga dem muligheten til å komme tettere på det barna var opptatt av i leken. Interessen for rollefiguren kan forsterkes om karakteren har en spesiell personlighet som læreren lever seg inn i og formidler på en overbevisende måte (Sæbø, 2016). Dette kan bidra til tettere bånd mellom voksen og barn, noe studentene i Bjerknes med flere (2026) også erfarte. Studentene rapporterte at det å delta i en lekverden sammen med barn gjorde dem bedre i stand til å se verden fra barns perspektiv.

Å være nysgjerrig og åpen for barnas innspill er en viktig egenskap når man skal leke med barn. Samtidig må man ha evnen til å improvisere og involvere seg følelsesmessig i leken (Hakkarainen & Brèdikytè, 2018; Greve mfl., 2023). Ifølge Hakkarainen og Brèdikytè (2018) er dette avgjørende for vellykka lekverdener. I deres studie av lærerstudenter var det studenter som var mest opptatt av å følge sin egen plan, og som ikke klarte å ta imot barnas innspill. Dermed klarte de heller ikke å engasjere seg like mye i leken. Med andre ord kan vi si at det er nødvendig med en leken innstilling (jf. Fjørtoft, 2020) for å kunne delta som likeverdige lekere.

Tre kjennetegn på hva som skal til for å lykkes med lekverden som lekpedagogisk arbeidsmåte i begynneropplæringa

Studien tar utgangspunkt i en oppgave studenter ved grunnskolelærerutdanning for 1. til 7. trinn gjennomførte i praksis i et semester som har hovedvekt på begynneropplæring. Før praksis fikk studentene modellert ulike måter å formidle litteratur på, og de deltok i en lekverden sammen med tredjetrinnselever. Faglærerne hadde planlagt lekverdenen, og studentene var deltagere i leken på lik linje med elevene. Denne erfaringa skulle gi studentene ideer til å planlegge en egen lekverden sammen med praksisgruppa si. Praksisgruppene fikk velge ulike bøker som utgangspunkt for lekverdenene sine. Dette kapittelet bygger på erfaringene til fem studenter fra én praksisgruppe som brukte ei bildebok om den lille prinsen som utgangspunkt for lekverdenen. Lekverdenen ble gjennomført med elever på andretrinn i studentenes tredje praksisperiode.

Datainnsamlinga ble gjort under og i etterkant av studentenes praksisperiode og består av observasjoner, skriftlige studentrefleksjoner og et gruppeintervju. Vi observerte alle studentgruppene da de gjennomførte lekverdenene med praksisklassene sine. Under observasjonene la vi merke til at studentene som hadde lekverden om den lille prinsen, inviterte elevene inn i et troverdig fantasiunivers der elevene fikk oppdrag som engasjerte dem. Denne lekverdenen skilte seg fra de andre lekverdenene fordi den i større grad ga rom for

elevenes initiativ og medbestemmelse. Dette gjorde oss nysgjerrige på hva studentene i denne praksisgruppa vektla i planlegginga og gjennomføringa av lekverdenen. Vi valgte derfor å fordype oss i refleksjonstekstene til de fem studentene i jakta på hva som skal til for å lykkes med lekverden. Vi ba om lov til å intervju studentene for å gi dem muligheten til å utdype tankene sine. Intervjuet fant sted på praksisskolen i studentenes neste praksisperiode.

Analysen bygger hovedsakelig på de fem studentenes refleksjonstekster og gruppeintervjuet, og er inspirert av Eggebøs (2020) beskrivelse av en fire-trinns kollektiv kvalitativ analyse: 1) felles gjennomgang av datamaterialet, 2) temakartlegging, 3) temagrupping og 4) disposisjon og arbeidsplan (Eggebø, 2020). Vi begynte med å lese igjennom de fem utvalgte refleksjonstekstene og en transkribering av intervjuet hver for oss, på jakt etter studentenes erfaringer med lekverden som arbeidsmåte. Vi noterte ned interessante funn underveis i lesinga og delte deretter sammendrag av funna våre med hverandre (trinn 1). Denne gjennomgangen danna utgangspunkt for en temakartlegging der vi spurte oss hva studentene var opptatt av i refleksjonene sine (trinn 2).

I datamaterialet fant vi fem ulike fortellinger om gjennomføringa av den samme lekverdenen. Det var allikevel mulig å finne noen fellestrekk i fortellingene som kunne grupperes i tre hovedtemaer (trinn 3). Alle studentene trakk fram hvor viktig det var at boka og formidlinga av den skaper engasjement hos både voksne og barn, men de hadde litt ulike betraktninger om hvordan engasjementet skapes (tema 1). Studentene erfarte også at elevene etablerte nye relasjoner i lekverdenen, og at oppdraga var viktige for å skape et lekfelleskap (tema 2). Lærerens rolle i leken (tema 3) var det temaet der studentenes erfaringer skilte seg mest fra hverandre. Mens noen var opptatt av å delta på barnas premisser, var det andre som syntes dette var det vanskeligste med å bruke lekverden som arbeidsmåte.

Etter å ha navngitt temaene gikk vi igjennom datamaterialet på nytt og fant sitater som kunne brukes som eksempler når temaene skulle skrives fram (trinn 4). Studien er begrensa til én praksisperiode og en liten gruppe studenter som befant seg i en profesjonsdanningsprosess og var i en situasjon der de ble vurdert. Å forske på egen undervisning innebærer noen forskningsetiske dilemmaer, blant annet den ubalansen av makt som skapes når vi forsker på de samme studentene som vi underviser og vurderer. Vi var bevisst denne dobbeltrollen, og var tydelig overfor studentene på at det var frivillig å delta i forskningsprosjektet, og at valget de tok da de ble spurt om å delta, ikke

fikk betydning for vurderingene. Ifølge Gjøtterud (2020) er det viktig å løfte fram studentenes stemmer for å lykkes med forskning på egen undervisning. Studentene ga samtykke til å delta før de gjennomførte lekverden og skrev refleksjonstekstene, og var dermed klar over at praksisobservasjonene våre og tekstene deres skulle brukes til forskning. Da vi valgte å konsentrere oss om den ene praksisgruppas lekverden, ble disse studentene spurt om de ville stå som bidragsytere i kapittelet. På den måten tydeliggjør vi at det er deres prosjekt dette kapittelet bygger på. Videre i kapittelet presenterer vi temaene sammen med sitater fra datamaterialet, som kommenteres med utgangspunkt i relevant litteratur.

Tema 1: Boka og formidlinga må skape engasjement

Da studentene skulle velge bok for å planlegge en lekverden i praksis, falt valget på ei bildebok basert på klassikeren *Den lille prinsen* av Antoine de Saint-Exupéry (Lestrade & Docampo, 2012). Boka ble introdusert av en av studentene i gruppa, som hadde et nært forhold til den lille prinsen. Det var hennes engasjement for boka som førte til at de andre studentene lot seg overbevise. Når hovedkriteriet for valg av bok er at den skal invitere til lek der både voksne og barn skal delta, kan det være et poeng å nettopp velge bøker som vekker engasjement hos den voksne (jf. Brødikyté, 2017; Monash University). Dette forutsetter imidlertid at man også har barna man skal lese for i tankene, noe en av studentene uttrykker i dette sitatet: «Barna må engasjere seg i boka. Det tror jeg er nesten første prioritet». At *Den lille prinsen* som utgangspunkt for lekverden skulle føre til «stjerner i øynene» (jf. Brødikyté, 2017, s. 16) hos barna, var det nok ikke alle studentene som forestilte seg, noe studenten som introduserte den for gruppa også reflekterer over:

Den lille prinsen er overhodet ikke et åpenbart valg, selv om det kanskje føltes sånn for meg. Den krever tillit. Tillit til verket (det er en grunn til at den er en av verdens mest kjente barnebøker), tillit til barna (er det her for stort og komplekst?), tillit til planen og tillit til oss (klarer vi å skape noe ut av dette?).

Noen studenter stilte seg tvilende til valget av *Den lille prinsen*. De var usikre på om boka var egna til å skape engasjement og danne en inngang til lek-

verden. Studenten som siteres i utdraget, jobba hardt for å overbevise gruppa si. I utdraget vektlegger hun tillit til både boka, barna, planen og seg sjøl. Dette er i tråd med det Brødikyté (2017) beroliger leserne med, at man ikke skal være redd for å velge feil fortelling. Hun oppfordrer lærere til ikke å gi opp og understreker at det beste man kan gjøre, er å lytte til barnas ideer underveis i leken. For studentene var dette et godt råd. For sjøl om det ikke var åpenbart for dem at boka ville engasjere barna og bidra til å skape fellesskap og lek, oppdaga de underveis hvilke kvaliteter boka hadde, som kunne brukes til å skape gode forutsetninger for lek. I utdraget under reflekterer studenten over hvor viktig det er at læreren er oppmerksom på elevenes fortolkninger av boka. Dette kan leses som at studenten har observert noe av det samme som Lindqvist (1995), at flertydige tekster som gir rike tolkningsmuligheter, er gode utgangspunkt for lek.

Boken vi valgte som inngang til lekverden fungerte godt selv om det var en nokså filosofisk bok, hvor litteraturen ikke inneholdt noen utpekt spenningskurve. Dette førte til at elevene i større grad måtte forme spenningen selv, og hvordan vi som studenter måtte rette oppmerksomheten vår til hvilke elementer elevene ønsket å ta tak i og bygge på.

I utdraget reflekterer studenten over bokas fortellerstil. Den lille prinsen har en episodisk struktur med en forholdsvis flat spenningskurve. Dette står i motsetning til Lindqvist (1995) og Fleer (2018), som vektlegger fortellingenes dramatiske kvaliteter og anbefaler å velge bøker med tydelige narrative forløp. Bøker med tydelige narrative forløp har strukturer vi kjenner godt fra eventyr, og de er også mye brukt i barnelitteratur, så det er nok ikke uten grunn at denne typen fortellinger ofte appellerer til barn (Solstad, 2018). Når fortellinga ikke drives fram av et spennende handlingsforløp, krever det mye av både lærere og elever å skape fiksjonen. Dette fikk en av studentene som hadde fått ansvar for høytlesing, erfare:

Boka fungerte fantastisk som inngang inn i lekverden. Jeg tror at det funket såpass bra som en inngang på grunn av innlevelsen jeg hadde når jeg leste, nysgjerrigheten barna satt med, og de ledende, men åpne, spørsmålene jeg stilte rett etter å ha lest. Det skapte et

stort engasjement i hele klassen, og hender fløy opp i været. Når svarene begynte å dø ut litt, så ramset jeg opp alt som var nevnt og spurte et nytt spørsmål, «Men hvordan skal vi lage dette da?», hvor elevene kom med flere innspill. Og da var det bare å slippe dem fri fra samling og la dem bygge det de følte at de selv trengte i verdensrommet. Viktigst av alt så mener jeg at det var engasjementet jeg viste elevene rundt temaet, som ble gjenspeilet, og at det var derfor det gikk så bra som det gjorde.

I utdraget legger studenten stor vekt på sitt eget engasjement i lesestunden, både i formidlinga av den litterære teksten og i overgangen mellom bok og lek. Bokas kvaliteter som inngang til lek kan dermed ikke ses uavhengig av hvordan den presenteres av læreren. Lærerens engasjement i formidlinga må derfor anses som en del av bokas kvalitet når den skal brukes som inngang til lek. Lærerens engasjement er også avgjørende når karakterene i boka skal gis liv i dramatisering, noe som er en viktig faktor i en lekverden.

Den lille prinsen har et rikt persongalleri som egner seg godt til dramatisering. I boka presenteres persongalleriet når den lille prinsen forteller om reisen sin i verdensrommet og alle han møtte på planetene han var innom. Han forteller om den maktsyke kongen, om den grådige forretningsmannen og den forfengelige mannen, som på ulike måter representerer et verdenssyn som tilhører de voksnes verden, og som står i sterk kontrast til den lille prinsens syn på livet. I møtet med karakterene stiller den lille prinsen mange spørsmål ved de voksnes måte å uttrykke seg på. Når den lille prinsen opptrer som et kritisk korrektiv til voksenverdenens egosentriske karakterer, oppstår humoristiske situasjoner som går på bekostning av den voksne. Dette trekket ved boka utnytta studentene i dramatiseringa av karakterene, noe som særlig kom til uttrykk i møtet med kongen. I boka møter vi en allmektig konge som avsløres når den lille prinsen spør om han kan befale at sola går ned. «Jeg må vente til forholdene er gunstige. Det blir i kveld klokka to minutter på åtte, svarer kongen.» Når elevene møter kongen, blir de også bedt om å adlyde han, for han er kongen over alt. Men i likhet med den lille prinsen lar ikke elevene seg lure:

*Det var mye tulling og utfordring når kongen først kom på besøk.
Men når kongen møtte dem igjen, denne gangen veldig lei seg, var*

elevene plutselig veldig varsomme og forsiktige. De var også ivrige på å prøve å hjelpe kongen, den samme kongen som for litt siden opplevdes litt som en skurk.

I rollen som kongen spiller studenten på sårbarheten som den lille prinsen avslører at også finnes i karakteren. Den sammensatte karakteren som spilles ut, bidrar til å «egge fantasien» (jf. Lindqvist, 1997, s. 91) og er en viktig drivkraft når elevene får i oppdrag å lage kroner til kongen. Studentene har med andre ord erfart at det er et kvalitetstrekk når boka har et persongalleri som berører og engasjerer.

På asteroiden som den lille prinsen kommer fra, er det liten plass, men den har plass til det viktigste i livet hans: en vakker, men komplisert rose som den lille prinsen har et ambivalent forhold til. I boka slutter fortellinga når den lille prinsen blir klar over hvor viktig rosen er for han, og i illustrasjonene kan vi se at prinsen steller med rosen på asteroiden han kommer fra. Også i lekverdenen var rosen et viktig element i avslutninga. Elevenes siste møte med den lille prinsen var da de tok farvel ved å gi han hver sin rose. På denne måten binder studentene elevenes emosjonelle engasjement for karakteren i boka til de følelsesmessige dilemmaene den lille prinsen står overfor i relasjonen til rosen sin i fortellinga. Lekverdenen blir dermed et tolkningsfellesskap der barneleseren kan fylle tomromma i teksten med egne fortolkninger, noe som ifølge Lindqvist (1995) kan gi næring til den dramatiske leken. Studentene knytter denne flertydigheten til bokas kvaliteter som inngang til lekverden:

Boka fungerte bra som inngang til lekverdenen. Jeg tror den inneholder ting som vi voksne ikke ser. Jeg kan ikke helt svare på hvorfor den var så spennende for meg som barn, eller hvorfor den var så spennende for barna i klassen. Jeg får mye ut av boka som voksen, men jeg tror ikke det er de samme tingene.

I utdraget gir studenten uttrykk for at hun opplever boka annerledes nå enn da hun var barn. Hun er oppmerksom på at elevene og læreren kan ha ulike opplevelser, men dette er ikke til hinder for at de kan leke i samme verden. Studenten peker her på en type flertydighet vi finner i bøker med doble adresater (Birkeland mfl., 2018). Flertydighet og åpenhet i tekst gir næring til dra-

matisk lek. Dette gir lærere muligheter til å bruke teksten som utgangspunkt for å skape egne fortellinger og utforme lekoppdrag til elevene. I refleksjonene er studentene opptatt av hvor viktig boka er for lekverdenen, og at elevenes engasjement for boka er avgjørende for dannelsen av en lekverden, slik vi kan lese i utdraget under. Samtidig er det ikke bare for elevene boka er viktig. Den ser også ut til å være avgjørende for at læreren skal lykkes med å skape et lekfellesskap der elever og lærer har noe å være sammen om.

Men hvis elevene ikke hadde knyttet seg til boka på den måten de gjorde, så hadde jo hele lekverden nesten falt sammen. Elevene må jo være engasjert i boka, for det er der alt tar plass. Så boka er kjempeviktig. Valg av bok er kjempeviktig.

Tema 2: Oppdraga må skape et lekfellesskap

Utgangspunktet for å introdusere lekverden som arbeidsform for studentene var et ønske om at studentene skulle delta i lek sammen med barn. I lekverden blir elevene introdusert til en litterær verden, og læreren inviterer elevene inn i fiksjonen og gir dem et problem som må løses (Fleer, 2018). I fiksjonen må både elever og lærere bruke fantasien sin til å utforske nye relasjoner og roller (Lindqvist, 1997). Bildeboka, rommets utforming og lærere i rolle inviterte elevene inn i fiksjonen på ulike måter. Studentene hadde klare planer for hvordan rommet kunne iscenesettes for å inspirere elevene til en reise i verdensrommet. De dekorerte med tekstiler og stjerner i taket og på dørene, og en film fra verdensrommet fungerte som en multimodal kulisse. En av studentene fortalte elevene at hun på vei til skolen hadde møtt den lille prinsen, og at han trengte elevenes hjelp. For å kunne hjelpe han, måtte elevene bli med på en reise i verdensrommet. Boka ble delt inn i tre deler med hvert sitt oppdrag: 1) lage utstyr til en reise i verdensrommet, 2) lage kroner som passa til kongens hode og lage stjerner som den grådige forretningsmannen mangla på himmelen, og 3) følge kartet for å finne den lille prinsen og gi han roser. Oppdraga var av ulik karakter, men hadde til felles at de utfordra elevene til å tenke kreativt i problemløsningssituasjoner. Problemet oppstår i lekverden, og i leken løser elevene oppdraget i fellesskap.

I problemløsningssituasjoner utvikler elever og lærere historier som skaper en felles referanseramme for utviklinga av leken (Lindqvist, 1997; Fleer,

2018). Fler (2013) bruker begrepet *kollektiv forestilling* for å forklare hvordan barn sammen bygger opp en fantasiverden i leken. Studentene ble også opptatt av det kollektive i leken i refleksjonene sine.

Elevene opplevde at de var viktige og hadde en svært sentral plass i denne verden vi etablerte sammen, og på denne måten opplevde de deltagelsen sin som meningsfull.

I utdraget forteller studenten at lekverden styrka følelsen av tilhørighet og gjorde det lettere for elevene å erfare seg sjøl som kompetente og meningsfulle medlemmer av fellesskapet. Studentene opplevde at oppdraga ga mening for elevene, og at problemene de stod overfor motiverte dem til å bruke tidligere kunnskaper for å løse oppdraga. De måtte bruke kunnskapene sine om verdensrommet for å lage romskip og ulikt utstyr, slik at de fikk puste og kunne kommunisere med hverandre. De viste målings- og regneferdigheter da de lagde krone til kongen og stjerner til forretningsmannen, og de hadde bruk for romforståelse da de skulle lese kartet som ledet dem fram til den lille prinsen. I en lekverden kan fellesskapet konkretiseres ved at elever og lærer sammen forhandler om mening, løser problemer og bygger narrativ framdrift (Fler, 2018). Den narrative og lekende ramma gir barn mulighet til å ta initiativ, utforske og samarbeide på egne premisser (Lindqvist, 1997). Studentene forteller at de var oppmerksomme på å inkludere alle elevene i fellesskapet som oppsto, og ble opptatt av at leken skapte nye muligheter for flere av elevene.

Lekverden er en unik arena for å inkludere alle elevene, og skape en inkluderende læringsarena hvor elevene opplever mestring og læringsaktiviteter som meningsfylt. Dette er en form for undervisning som fremmer ulike kvaliteter ved elevene som nødvendigvis ikke alltid kommer til syne i ordinær undervisning. Ofte ser man at elever som opplever skolen og lek som noe utfordrende ikke faller utenfor i et slikt undervisningsopplegg, da dette bygger på noe alle har erfart og opplevd, en felles opplevelse.

Studenten i utdraget peker på viktigheten av felles opplevelser for et inkluderende klassemiljø. Oppdraga gir noe å leke sammen om, og elevenes stemmer

kommer til uttrykk på ulike måter. Dermed er de med på å skape et miljø der alle kan oppleve mestring og tilhørighet. I et fellesskap er det viktig å verdsette både egne og andres kompetanser, og å skape meningsfulle forbindelser til andres bidrag. I utdraget beskriver studenten at lekverden gjorde det lettere å legge merke til hva elevene hadde å bidra med i fellesskapet enn i annen undervisning, rett og slett fordi det var flere som deltok.

Da elevene skulle bygge romskip, fikk de beskjed om at de skulle samarbeide med elever ved samme bord, men det tok ikke lang tid før elevene fant nye samarbeidspartnere i leken. Byggematerialene var plassert på et felles utstyrsbord, og det var her leken begynte. Studentene lot elevene leke uforstyrret uten å sende dem tilbake til gruppeborda, og lot dem bruke gulv, vegger og ledige bord i leken. Vi så at studentene innordna seg elevenes leknormer istedenfor å opprettholde klasseromsnormen med én elev per pult. Denne fleksibiliteten førte til nye gruppefellesskap og samarbeid mellom elever som vanligvis ikke lekte sammen, slik studenten beskriver i utdraget under.

Det som var gøy inne hos kongen var at vi kunne se elever som vanligvis ikke samarbeider, gjorde det veldig fint sammen når de skulle lage kroner. Dette tror jeg kom av at alle i klassen hadde et felles mål, og det var å hjelpe kongen med å få flere kroner, slik at han kunne bytte hvis den som ble brukt ble møkkete.

Oppdraga skapte et fellesskap der nye allianser kunne formes. Leken i en lekverden kan forstås som dramatisk lek der elever og lærere spiller ulike roller; leken er på liksom. Å leke dramatisk lek handler om å skape en fiksjon sammen (Greve mfl., 2023). For å lykkes med lekverden er det derfor viktig at også læreren tror på fiksjonen de er med på å skape. Studentene i denne studien hadde ulike erfaringer med å delta i fiksjonen, noe vi skal diskutere i neste del.

Tema 3: Læreren må ha en rolle i leken

Som vi har diskutert tidligere i kapittelet, kan det være lurt å velge ei bok med et persongalleri som egner seg for dramatisering, som utgangspunkt for en lekverden. Da vil det være lettere for læreren å gå i rolle som karakterene og bruke karakterene til å invitere barna inn leken. Dette kan være en uvant

måte å jobbe på for mange lærere, og for noen kan det være langt utenfor egen komfortsone (jf. Bjerknes mfl., 2026; Brødikytè, 2022; Greve mfl., 2023), slik denne studenten uttrykker:

Jeg synes det er vanskelig å leve seg inn i det og ikke bli sjenert. Jeg følte ikke det passet meg. Jeg synes det er vanskelig å leve seg inn i det, fordi det er så fremmed fra det jeg gjør.

Studenten som sier dette, ble tildelt rollen som forretningsmann. Dette var en rolle hun var ukomfortabel i, og i intervjuet fortalte hun om frykt for å mislykkes i rollen. I studentgruppa fordelte de karakterene fra boka mellom seg, men de overlot til den enkelte student å tolke rollen. Det ville vært mindre sårbart for denne studenten dersom rollegalleriet ble utvikla i fellesskap, der de i større grad kunne spilt på hverandre. Ubehaget studenten kjente på når hun måtte gå i rolle som en fiksjonskarakter, kan også fortelle oss at dette er noe lærerstudenter har lite erfaring med, og dermed bør få flere muligheter til å øve på i løpet av studiene. Studenten som fikk rollen som den lille prinsen, hadde også utfordringer med å leve seg inn i rollefiguren og var redd for at han ikke klarte å være i rollen i møte med elevene:

De fikk liksom ikke hilse på han. Men det er for det jeg tror ikke jeg hadde klart å stå i det. Jeg kjente bare når de kommer bak der og sier hei. Jeg skulle prøve å svare, så jeg måtte gjøre til stemmen. Jeg hadde sagt klart og tydelig at de trenger ikke å komme opp til meg. De kan stoppe en meter unna, og jeg kan vinke. Det gikk fint. Da hadde jeg bytta jakke. Da trodde de det var rektor som satt der ute først. Det var gøy.

For han ble løsninga å gi den lille prinsen en personlighet som gjorde at han slapp å snakke med elevene. Han gjorde rollefiguren til en sjenert og utilnærmelig karakter som elevene ikke fikk komme for nær. Da elevene fikk møte prinsen for første gang på skolen, skjulte studenten seg under ei kappe og var taus i møtet med elevene. Han fortalte etterpå at han var redd for at han kom til å begynne å le hvis han begynte å snakke, og løsninga ble dermed å forbli taus. Da elevene fikk i oppdrag å finne den lille prinsen for å gi han roser og ta farvel, spilte studenten videre på dette. Elevene som fikk lov til å overrekke

rosene, ble bedt om å holde avstand til den sjenerte prinsen. Utgangspunktet for prinsens personlighet var studentens usikkerhet i rollen, men det gjorde ikke interessen for rollefiguren mindre. Med den mystiske skikkelsen klarte studenten å skape en troverdig rollefigur som berørte elevene.

Interessen for den lille prinsen var også avhengig av en av de andre studentene i gruppa. Hun spilte ikke en rollefigur, men deltok som seg sjøl i leken. Vi kan allikevel si at hun hadde en viktig rolle i leken fordi det var hun som skapte forbindelser mellom elevenes aktivitet og bokas fiksjonsverden. Det var med andre ord hun som i stor grad bidro til å opprettholde den kollektive forestillinga om den lille prinsens fantasiunivers (jf. Flee, 2013). Dette gjorde hun med improviserte beskjeder fra den lille prinsen. Studentens rolle som budbringer bidro til å øke elevenes interesse for bokas hovedperson. Den første beskjeden fra prinsen inneholdt lekens første oppdrag: «Jeg møtte den lille prinsen på vei til skolen. Han har lagt igjen materialer til oss. Kan vi bruke dem til å komme oss ut i verdensrommet?». Da elevene var godt i gang med bygginga, fikk de en ny beskjed: «Jeg fikk en beskjed fra den lille prinsen. Han har blitt sjuk, så vi må komme oss ut i verdensrommet med en oksygenmaske til han. Men da må dere få romrakettene klare!». Til slutt fikk elevene beskjed om at de måtte skrive et brev til prinsen, slik at han fikk vite at de ville møte han. Til elevenes store begeistring fikk de ønsket sitt oppfylt. Den lille prinsen satt i garderoben da de var på vei ut til lillefri. I studentens refleksjon over rollen som budbringer, og hvorfor hun valgte å trekke den lille prinsen inn i leken, viser studenten at hun har forstått hvor viktig det er å være nysgjerrig og åpen for barnas innspill når man skal leke med barn:

Jeg tror det kom til fordi jeg merka at elevene interesserte seg for kanskje litt andre ting enn det man hadde planlagt på forhånd. Så jeg tror nøkkelen er å se hva elevene sjøl interesserer seg for. Og så tar man det litt deretter også. For man får alltid til noe. Og så var det særlig den lille prinsen som de interesserte seg for helt fra starten. Og da tok jeg på en måte og kjørte dem på det sporet fordi jeg så at det var interessant for dem.

Studenten forteller også om hvordan hun bidro til å skape en kollektiv forestilling ved å introdusere et signal som fortalte at man går ut av fiksjonen: «Jeg ba dem alltid lukke øya, og så forklarte jeg et eller annet som jeg fant på der og da.

Og så klappa jeg skikkelig høyt, og da skvatt alle, så sa jeg: nå er vi ute av leke-verden!». Ifølge studenten bidro dette til å opprettholde et tydelig skille mellom lekverdenen og skolens andre aktiviteter, noe som var med på å bevare magien som oppsto da hun var sammen med elevene i fantasiuniverset. Studentene hadde ikke planlagt for en inngang eller utgang til lekverden, men denne studenten opplevde et behov for å markere et skille mellom virkelighet og fiksjon. Behovet oppstod i leken og ble løst med improvisasjon. Å skape en overgang til leken er i tråd med Fleers modell for planlegging av lekverden (Monash University) ved å signalisere at nå er vi i samme fiksjonsverden.

En annen student oppdaga hvordan han kunne trekke virkelighetens verden inn i fantasiuniverset for å gjøre det «ekstra ekte», som studenten uttrykte. På veien for å møte den lille prinsen oppdaga studenten kondensstriper etter et fly på himmelen og utbrøt: «Der flyr piloten!» Med denne improvisasjonen kobler studenten kondensstripene sammen med en hendelse i boka der en pilot møter den lille prinsen etter å ha kræsjlada i ørkenen. I bokas avslutning er piloten klar til å forlate ørkenen etter å ha reparert flymotoren.

Studenten som gikk i rolle som kongen, skapte et helt annet møte med elevene enn det den lille prinsen gjorde. Kongen var ingen taus rollefigur, men lot elevene bli kjent med karakteren i samtaler og diskusjoner, slik studenten beskriver her:

Voksne kan også være gøyale, de. Særlig når kongen kommer på besøk. Det var interessant å se hvor opptatte de var av å forsøke å kartlegge hva denne kongen faktisk var konge av. Noen var skeptiske til at denne kongen liksom skulle være konge overalt, særlig dem selv. Men alle var med på leken, fordi det var gøy å finne på flere ting kongen kunne skryte av at han bestemte over. Det var også gøy å bytte på om man skulle utfordre kongen litt, med å ikke adlyde. Men det var en slags felles enighet om at man omsider måtte høre på kongen for at leken skulle kunne fortsette.

Studenten som gikk i rolle som kongen, levde seg inn i rollen og formidla kongens personlighet på en overbevisende måte. Ifølge Sæbø (2016) vil dette forsterke elevenes interesse for karakteren og invitere til samtaler og diskusjoner. Studentene forteller om ivrige elever som diskuterte seg fram til flere løsninger på kongens problem.

Studentene hadde ulike forutsetninger for å ta en rolle i leken, og for noen var det en større utfordring enn for andre. I refleksjonene etter praksis skriver alle studentene at de syntes det var morsomt å delta i en lekverden, og dette kan tyde på at de har fått erfaringer som kan gjøre det lettere å ta en rolle i lek med barn neste gang. Slike erfaringer kan være første steg på veien til å gjøre seg «lekbar» (jf. Greve mfl., 2023). Å gå i rolle som noen annen enn seg sjøl kan gjøre det lettere å delta i lek fordi man blir mer interessant for barna (jf. Lindqvist, 1995). I studentenes lekverden vakte rollefigurene som ble spilt av studentene, stort engasjement, til tross for at de hadde ulike måter å møte elevene på. Engasjementet til elevene kan kanskje bidra til at studentene legger fra seg noe av usikkerheten, og klarer å involvere seg følelsesmessig i leken, slik flere av lekverdenforskerne trekker fram som viktig når voksne skal delta i lek med barn (f.eks. Hakkarainen & Brédikyté, 2018). En av studentene påpeker at det er avgjørende med et godt samarbeid mellom lærerne som skal delta, for at man skal tørre å ta en rolle i leken: «Hvis vi ikke er trygge på hverandre, så kan du ikke gå inn i en rolle, tror jeg». Derfor er det nødvendig at hele kollegiet utvikler en leken innstilling (jf. Fjørtoft, 2020), som gir lærerne frihet til å utfordre de tradisjonelle rollene elever og lærere har i skolen, noe Lindqvist beskriver som å forlate «det institutionella språkspil» (Lindqvist, 1995, s. 264), eller som denne studenten uttrykker det, å være litt barnslig:

Og så tror jeg at vi som voksne personer også, selv om vi synes det kan være litt barnslig, at vi klarer å legge oss på samme nivå som barna. At vi ikke skal være det hodet over som bestemmer på en måte, men at vi klarer å ta på oss maska og leke med, tror jeg er veldig viktig. For da tror jeg det er lettere for de å engasjere seg også. At ikke de bare tenker at det her er noe tull og vås vi kommer med, men at vi er med på det. Det tror jeg er lurt. Være litt barnslig.

Lekens muligheter i begynneropplæringa

Overskriften er en hommage til Gunilla Lindqvist. I bøkene *Lekens muligheter* (1997) og *Lek i skolan* (2002) beskriver Lindqvist hvilken plass leken kan ha i undervisninga for de yngste barna i skolen. Lillejord mfl. (2018) etterlyser en lekbasert pedagogikk for de yngste elevene, og i evalueringa av seksårs-reformen (Bjørnestad mfl., 2024) pekes det på manglende lekkompetanse i skolen. Med dette som bakteppe foreslår vi å hente fram igjen tankegodset til Lindqvist i skole og lærerutdanning.

I evalueringa av seksårsreformen (Bjørnestad mfl., 2024) peker lærere på at en årsak til manglende lek er økt læringstrykk i begynneropplæringa. Økende læringstrykk var også utgangspunktet for Fleer (2020), som har videreutvikla Lindqvists lekpedagogikk til en metode som både ivaretar leken og svarer på myndighetenes krav om formell læring. I vår studie var ikke målet å undersøke hva barn lærer i lek. Det vi var interessert i, var å undersøke hva som skal til for at lærere skal lykkes med en lekpedagogisk arbeidsmåte som åpner for estetiske læringsprosesser, der elevene får mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende i leken. Vi ba ikke studentene om å planlegge undervisninga etter kompetansemål. Isteden fikk de en oppgave etter at de hadde gjennomført en lekverden i praksis: de skulle lete etter forbindelser mellom erfaringene elevene fikk i lekverdenen og læreplanene i norsk og matematikk. Studentene oppdaga at oppdraga i lekverdenen ga elevene muligheter til å jobbe med mange av kompetansemåla i faga, blant annet mål som handler om skriving, regning, telling og måling. Lærere som er redd for at lek i undervisninga skal gå på bekostning av fagas kompetansemål, trenger dermed ikke å bekymre seg. En lekverden gir mange muligheter til for eksempel å iscenesette meningsfulle skrivesituasjoner og målingsaktiviteter, slik det finnes eksempler på i studentenes lekverden om den lille prinsen.

I en lekverden kommer leken før kompetansemåla i læreplanen, noe som krever faglig kompetente lærere som kan reflektere over hva barn lærer i lek. Dette skiller seg fra en målstyrt undervisning, der undervisninga planlegges etter læreplanens kompetansemål. Samtidig gir lekverden som arbeidsform læreren muligheter til å legge til rette for varierte læringssituasjoner der kunnskap utvikles i fellesskap. Når læreren deltar i lek, gir det bedre innblikk i barns tanker og ideer, og i hvordan de argumenterer for ulike løsninger på problemene de står overfor.

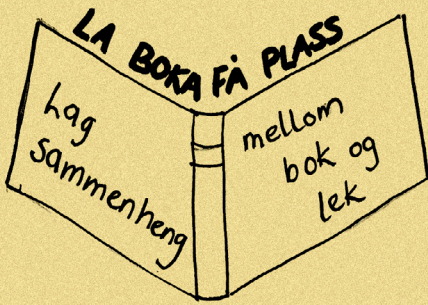
Evalueringa av seksårsreformen (Bjørnstad mfl., 2024) viser også at lek i skolen først og fremst foregår i friminutt og på uteskole, og at den sjelden er en del av undervisninga i klasserommet. Vi mener at lekpedagogiske arbeidsmåter også bør ha en plass i undervisninga. Derfor var formålet med studien å introdusere lekverden som en arbeidsmåte som kan bidra til mer lek i undervisninga for de yngste i skolen. Vi undersøkte lærerstudenters erfaringer med å planlegge og gjennomføre en lekverden for elever på andre trinn. I datamaterialet identifiserte vi tre kjennetegn på hva som skal til for at lærere skal lykkes med lekverden: Boka og formidlinga må skape engasjement, oppdraga må skape et lekfellesskap, og læreren må ta en rolle i leken. Basert på funna i dette kapittelet kan det være lurt å velge ei bok som engasjerer både lærere og elever, planlegge oppdrag som skaper fellesskap, og våge å gå i rolle som litterære karakterer.

Referanser

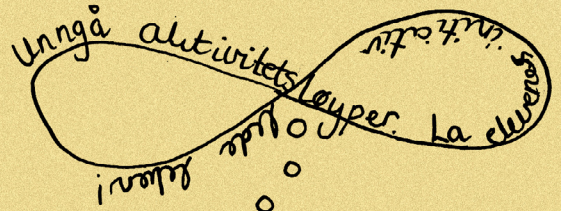
- Birkeland, A., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerknes, A.-L., Lund, Å., Sæterstad, T. & Kjæret, A. H. (2026). Practicing Co-Playing through Playworld in Early Childhood Teacher Education. I B. Isaksen, R. Johansen & J. Madssen (Red.), *Playbased Teaching in Teacher Education*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/s1479-368720260000051004>
- Bjerknes, A.-L., Skalstad, I. & R  pple-Freudenreich, S. (2023). Conceptual Playworld as a Method of Facilitating Learning Beyond Subject Matter in Elementary School. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(2), 53–76. <https://doi.org/10.23865/up.v17.5183>
- Bjørnestad, E., Dalland, C. P., H  lland, S., Myrvold, T. M., Svanes, I. K., Andersson-Bakken, E., Sundtjønn, T. & H   y, A. (2024). *Klasserommets praksisformer 20 år etter. En evaluering av seksårsreformen. Sluttrapport*. OsloMet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/2024/klasserommets-praksisformer-20-ar-etter/>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & H  lland, S. (Red.). (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved førsteklasse. *Delrapport 1*. OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., H  lland, S., Andersson-Bakken, E., H   y, A., Svanes, I. K. & Sundtjønn, T. (2023). *Et blikk inn i f  rsteklasserommet – lek, læring og vennskap. Delrapport, 2*. OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/830>
- Br  dikyt  , M. (2017). Narrative environments for play and learning (NEPL): Guidelines. *ERASMUS, Programme of the European Union*. Lithuanian University of Educational Sciences. https://www.researchgate.net/publication/323772938_Narrative_environments_for_play_and_learning_NEPL_guidelines_for_kindergarten_and_school_teachers_working_with_3-8_years-old-children
- Br  dikyt  , M. (2022). Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 595–609. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2107895>
- Broström, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og sfo* (s. 43–54). Universitetsforlaget.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Fjørtoft, B. (2020). *Perlet furun  l. En innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Fleer, M. (2013). Collective Imagining in Play. I I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (Red.), *Children's Play and Development. Cultural-Historical Perspectives* (s. 73–87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6579-5_5
- Fleer, M. (2018). Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning. *Early Years*, 41(4), 353–364. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1549024>
- Fleer, M. (2019). Conceptual PlayWorlds as a pedagogical intervention: Supporting the learning and development of the preschool child in play-based setting. *Obutch  nie*, 3(3). <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51704>

- Fleer, M. (2020). A tapestry of playworlds: a study into the reach of Lindqvist's legacy in testing times. *Mind, Culture and Activity*, 27(1), 36–49. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1663215>
- Fleer, M. (2021). How Conceptual PlayWorlds in preschool settings create new conditions for children's development during group time. *Learning, culture and social interaction*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100438>
- Fleer, M. (2024). Conceptual PlayWorld for Infant-Toddlers: The Unique Nature of Becoming a Science Learner in the Early Years of Life. *Research in Science Education*, 54, 315–338. <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10145-2>
- Gifford, S. (2016). Mathematical problem solving in the early years: developing opportunities, strategies and confidence. University of Cambridge. <https://nrich.maths.org/articles/mathematical-problem-solving-early-years-developing-opportunities-strategies-and>
- Gjølterud, S. (2020). Forsking i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I I. S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 225–251). <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch8>
- Greve, A., Bergvik, E. & Kristensen, K. O. (2023). *Sammen i lek*. Fagbokforlaget.
- Hakkarainen, P., Brødikyté, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hakkarainen, P. & Brødikyté, M. (2018). The Adult as a Mediator of Development in Children's Play. I P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Red.), *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives* (s. 457–474). Cambridge University Press.
- Hakkarainen, P. & Ferholt, B. (2013). Creative imagination in play-worlds: Wonder-full early childhood education in Finland and the United States. I I. Egan, C. K., A.I. & G. Judson (Red.), *Wonder-Full Education: The Centrality of Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum* (s. 203–218). <https://doi.org/10.4324/9780203498507>
- Haug, P. (1994). *6-åringane – barnehage eller skule?* Samlaget.
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma – Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 403–416. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-02>
- Kallestad, J. H. & Ødegaard, E. E. (2013). Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural-Historical Psychology*, 9(4), 74–82.
- Korsvold, T. & Nygård, M. (2022). Silence, resistance, and acceptance? An analysis of early childhood education and care policy in Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 225–234. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2148406>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i matematikk (MAT01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mat01-05>
- Kunnskapsdepartementet (2024). *Læreplan i norsk (NOR01-07)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-07>
- Lestrade, A. & Docampo, V. (2012). *Den lille prinsen*. Fortellerforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>

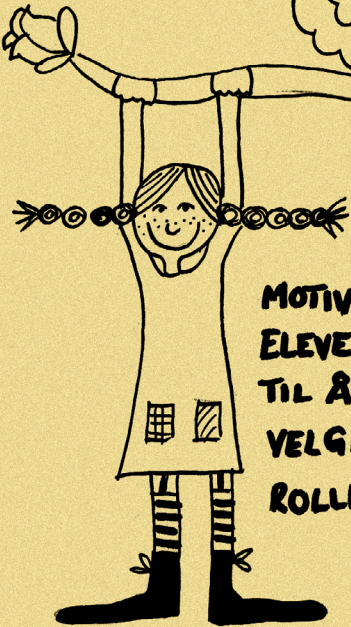
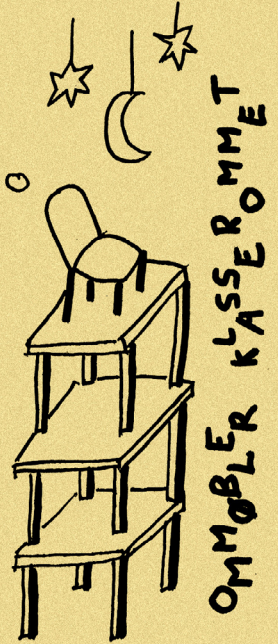
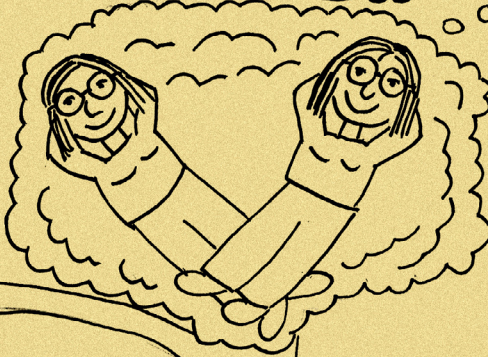
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik: En didaktisk studie om lek og kultur i förskolan*. Forskningsrapport, 95(12), Högsolan i Karlstad.
- Lindqvist, G. (1997). *Lekens muligheter*. Ad notam Gyldendal.
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Studentlitteratur.
- Marjanovic-Shane, A., Ferholt, B., Miyazaki, K., Nilsson, M., Rainio, A. P., Hakkarainen, P., Pešic, M. & Beljanski-Ristic, L. (2011). Playworlds – An art of development. In C. Lobman & B. E. O'Neill (Red.), *Play and Performance: Play & Culture Studies*, 11, 3–32. Bloomsbury Publishing.
- Monash University (2026, 20. mai). *Create your own PlayWorld. Fleers Conceptual Playworld*. <https://www.monash.edu/conceptual-playworld/educators/create>
- Nilsson, M., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2017). The Playing-Exploring Child: Reconceptualizing the Relationship between Play and Learning in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(1), 1–15. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1177/1463949117710800>
- Pyle, A. & Danniel, E. (2016). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Solstad, T. (2018). *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2020). *Leg: en ny forståelse*. Samfundslitteratur.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2026). *Utkast til veiledende innholdsliste til læreplan i norsk*. <https://hoering.udir.no/hoering/3802?notatId=5437>
- Wang, Y., Ma, Y., Li, L. & Fleer, M. (2023). Conceptual PlayWorld: creating motivating conditions for new kindergarten practices in China to support engineering education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(3), 522–540. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2266784>
- Øines, A. (2017). Hva er bra for barn å lese? I T. Solstad, T. T. Jansen & A. Øines, (Red.). *Lesepraksiser i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.



LAG ÅPNE OPPDRAG



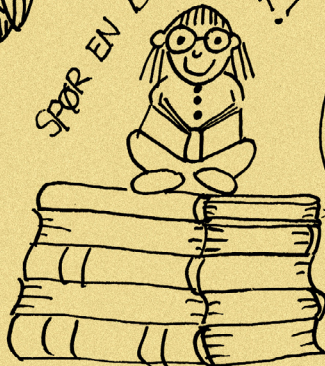
TIPS TIL LÅRER



Hvis alle vil være PIPPI, er det helt greit!



SPOR EN BIBLIOTEKAR!



Våre favoritter:



Mykland, I. Aa. & Krosshus, T. C. (2026). Slik havet løftar ein stein: På veg mot ein resepsjonsorientert kunst- og handverkspraksis. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 207–227). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850509>

Kapittel 9

Slik havet løftar ein stein¹

På veg mot ein resepsjonsorientert kunst- og handverkspraksis

Ingvild Aasheim Mykland og Tone Cronblad Krosshus

1 Dette er ei strofe frå Stein Mehren sitt dikt *Jeg holder ditt hode* (Mehren, 1997)

Samandrag: Undervisingsforløpet *Steinen* er tverrfagleg forankra i kunst og handverk, drama og teater og norsk. Det er utvikla innanfor ein performativ kunstfagdidaktikk som byggjer på Helene Illeris sine omgrep om fysisk, heilskapleg og kollektiv sansing. Ein slik inkluderande estetikk vektlegg at deltakarane si sansing kan skape relasjonar til det som allereie finst, snarare enn å produsere nye objekt. *Steinen* er gjennomført fleire gonger med mål om å vekke nysgjerrigheit og utforskartrøng knytt til steinen som stein, og ikkje som materiale for å lage eit produkt. Ut frå desse erfaringane er det utvikla to didaktiske aspekt: 1. – Å sanse eit materiale, som inneber å leggje til rette for kroppsleg, emosjonell og minnebasert kontakt med det utan krav om omforming, 2. – Å sanse saman, som inneber å lytte, dele og byggje vidare på andre sine innspel som grunnlag for å undersøkje djupare. *Steinen* kan forståast som ein resepsjonsorientert kunst- og handverkspraksis, og i kapitlet vert det argumentert for at resepsjonsorienterte prosessar kan vere eit døme på inkluderande estetikk.

Nøkkelord: Sanseopplevingar, naturmaterialar, utforsking, performativ didaktikk, estetiske læreprosessar

Abstract: The teaching event *The stone* is interdisciplinary and rooted in art and crafts, drama and theatre and the subject Norwegian. It is developed within a performative art didactic that is based on Helene Illeris's concepts of physical, holistic and collective perception. Such an inclusive aesthetic emphasizes that the participants' perception can create relationships to what already exists, rather than producing new objects. *The stone* has been carried out several times with the goal to awaken curiosity and a thirst for exploration about stone in its base form, and not as a material to make a product. Based on the experiences, two didactic aspects have been developed: 1. – Sensing a material, which involves facilitating physical, emotional and memory-based contact with it without requiring the need for transformation, 2. – Sensing together, which involves listening, sharing and building on others' input as a basis for deeper exploration. *The stone* can be understood as a reception-oriented art and craft practice, and the chapter argues that reception-oriented processes can be an example of inclusive aesthetics.

Keywords: Sensory experiences, natural materials, exploration, performative didactics, aesthetic learning processes

Slik havet løfter en sten

Jeg tenker på fjæra
 Jeg tenker på et svaberg
 Jeg ser en ensom stein
 Jeg ser to steiner
 Jeg kjenner noe kaldt
 Jeg kjenner suset av historie

(Dikt produsert i undervisningsforløpet Steinen)

Innleiing

Diktet som innleier kapittelet er produsert av grunnskulelærarar som deltok i undervisningsforløpet *Steinen*. Forløpet vart avslutta med ei framføring av lærarane sine nyskrivne dikt, men målet var å skape utforslingsprosessar. I dette kapittelet skal me undersøkje *Steinen* frå eit kunst- og handverks-perspektiv, med særleg fokus på kva utforsking av material kan innebære.

Faget kunst og handverk kom inn i læreplanane på slutten av 1800-talet, då med eit nytteperspektiv. Sidan har synet på barn og deira utvikling endra seg, noko som har ført til nye perspektiv i planverket (Halvorsen, 2008; Nielsen, 2019). I dag tek faget vare på tradisjonar, samstundes som det legg til rette for nyskaping og innovasjon, der ein skal støtte barn og unge i å utvikle si eiga ibuande kreativitet (Kunnskapsdepartementet, 2024). Støren (2024) har undersøkt korleis kreativitet vert formidla i læreplanen og kva det betyr for skulen. Ho peikar på at LK20 fremjar eit asynkront og asymmetrisk forhold mellom lærar og elev, ved at læraren yter ei teneste, medan eleven er mottakar. Språkhandlingane i verdigrunnlaget i overordna del presiserer at ein skal «dyrke, stimulere og respektere elevens iboende kreativitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her ligg det implisitt ei forståing av kreativitet som noko som allereie bur i eleven, og som kan bli øydelagt om det ikkje vert respektert (Støren, K. 2024). Evalueringa av fagfornyinga (LK20) har undersøkt korleis skuleleiarar, lærarar og elevar opplever at denne vert realisert i dei praktisk-estetiske faga (Borgen mfl., 2026). Rapporten syner at elevane opplever at praktiske og estetiske fag skil seg frå andre gjennom skapande

prosesser, sosialt samspel og fysisk aktivitet. Unike aspekt som innsats, deltaking og kreativitet i både læring og vurdering vert løfta fram. Samstundes veit me at lærarar som underviser i dei estetiske faga, synest det er vanskeleg å planleggje for opne, skapande og utforskande prosessar (Olafsson, 2020). Det kan sjå ut til at det er behov for å undersøkje nærare korleis slike prosessar kan sjå ut i praksis. I dette kapittelet vil me difor utforske undervisingsforløpet *Steinen* som eit døme på estetiske læreprosessar der dei sansande prosessane vert vektlagde. Problemstillinga vår er: *Kva for didaktiske aspekt kan aktivere eit resepsjonsfokus i utforsking av materialar?*

Metode

Undervisingsforløpet *Steinen* vart utvikla av kapittelforfattarane for desentralisert kompetanseheving i 2022. Sidan har det blitt gjennomført med elevar i grunnskulen, studentar ved universitetet, lærarar som tek etter- og vidareutdanning, og kollegaer². Gjennom å nytte estetiske læreprosessar var hensikta å vise korleis ein kan arbeide utforskande i prosessar der det ikkje finst fasitsvar. Forløpet er bygd opp av element frå kunst- og handverksdidaktikk, drama- og teaterdidaktikk og norskfagdidaktikk, som til dømes dramaturgi, improvisasjon, performativitet, skapande arbeidsprosessar, materialkunnskap og produktutvikling (Halvorsen, 2008; Kallestad & Knutsen, 2019; Kirk & Krøgholt, 2018; Nielsen, 2019; Riis mfl., 2020; Stokke & Tønnessen, 2018; Sæbø, 2016).

-
- 2 Undervisingsforløpet *Steinen* vart utvikla for Desentralisert ordning for kompetanseutvikling (DeKomp) og første gang gjennomført for lærarar på ein barneskule i Midt-Fylket-nettverket i 2023. Sidan har det blitt gjennomført med fire grupper med grunnskulelærarar på Grenlandskonferansen i 2023. Det er òg gjennomført på fleire barneskular gjennom DeKomp i Grenland-nettverket 2024–2026, samt for studentar på emna Kompetanse for kvalitet i kunst og handverk 2024/2025 og 2025/2026, PPU kunst og handverk 2024/2025 og 2025/2026 og grunnskulelærarutdanninga 1-7 2025/2026. Prinsippa frå *Steinen* er i tillegg nytta til å utvikle undervisingsforløpa *Isbiten* (2024), *Pinnen* (2024-dd) og *Mor* (2024-dd).

Forskingstilnærminga vår er praksisforankra (McGuirk & Methi, 2015; Smith & Dean, 2012). Det inneber at undersøkinga vår spring ut frå ein didaktisk praksis. Denne kan definerast som performativ, fordi den har vore eksperimentell, relasjonell og skapande (Østern & Knudsen, 2019). Me utforskar ein praksis som me sjølv har planlagt, gjennomført, justert, vurdert og samtala med lærarar og studentar om. Særleg refleksjonssamtalar og tilbagemeldingar knytt til opplevingar med forløpet har vore viktige for å synleggjere tause didaktiske aspekt. Det empiriske materialet omfattar alt det estetiske og didaktiske arbeidet me har gjort i tilknytning til *Steinen*, og inkluderer våre erfaringar, undervisningsnotatar, refleksjonsloggar og samtaleloggar.

Tilnærminga vår er og performativ ved at forskingsspørsmåla har utvikla seg over tid (Østern mfl., 2023). Mange spørsmål har oppstått i arbeidet med *Steinen*, som til dømes: Kva er essensen i opplevinga? Kva er det med dette enkle opplegget som skapar engasjement? Korfor kjennest det meningsfullt? Korfor er det mogleg å meistre for alle? Korfor vert prosessen opplevd som leiken? Korfor tenkjer mange lærarar at dette skal dei få til å gjere sjølv saman med elevar? Kva er det med stein som materiale? På kva måte er dette kunst og handverk? Det er det siste spørsmålet som har ført oss i retning av det resepsjonsorienterte kunst- og handverksperspektivet. Det er òg dette spørsmålet som har gitt oss lyst til å undersøkje kva slags didaktiske aspekt som kan vere vesentlege i *Steinen*. Ut frå dette ynskjer me å definera på kva måte forløpet kan bli forstått som ein estetisk læreprosess (Illeris, 2022, 2023). Deretter plasserer me denne tenkinga i ein performativ kunstfagdidaktikk (Østern mfl., 2024; Illeris, 2022, 2023; Illeris & Skregelid, 2024), før me utviklar to didaktiske aspekt. Men først skal me formidle sjølv forløpet grundig. Me skriv det fram slik det står fram for oss no.

Undervisningsopplegget *Steinen*

Forløpet består av tre delar, som igjen inneheld ei rekkje mindre øvingar. Første del inneheld sanseøvingar delt inn i «eg ser» (observasjon), «eg kjenner» (taktile erfaringar) og «eg tenkjer» (assosiasjonar). Andre del omhandlar komposisjon av dikt ut frå sanseøvingane. Del tre inneheld øvingar med stemme, tempo og

dynamikk før dikta vert deklamert i fellesskap. Målet med forløpet var å erfare ein utforskande prosess med eit materiale der emosjonar og følelsar var i fokus, samt å undersøkje kva materialet i si naturlege form kan gje.

Del 1 – Sanseøvingar

I rommet er det gruppebord med plass til 4–5 deltakarar. Ingen stolar, berre eit stort papir med ulik mengde steinar lagt i ulike formasjonar oppå. Små, store, ru, glatte, grå, litt rosa, med litt glitter, sand, som ein haug, ein pyramide, eit mønster, eller kanskje litt spreidd. Me har teke naturen inn og syner den fram på ny. Utan skogbotn, strand, elvedike, byggjeplass, sti eller andre naturlege funnplassar. Me er klare med rammene i rommet, fordelinga av menneska, planen som detaljert rettleiar oss i den stegvise prosessen, og med stoppeklokke. La forløpet starte!

Kva ser du?

Deltakarane ser på steinane. Dei blir spurt om kva dei ser. Alle tenkjer svara inni seg, berre i to minuttar. Når det er stille, kjennest det som ganske lenge. Me assisterer observasjonane slik at ein får litt hjelp til å sjå: Korleis ser steinane ut? Kva slags fargar ser du? Er det ein farge? Er det mange fargar? Korleis er overflata på steinen eller steinane? Kva slags storleik ser du? Kor mange steinar ser du? Korleis ligg dei i høve til kvarandre? To minuttar er over, og neste instruks er å fortelje kvarandre kva ein såg. Ein og ein i gruppa seier: – Eg ser ... Dette varar òg ei bestemt tid, kanskje tre minuttar. Alle får delt kva dei har sett før dei får neste instruks. Det er å velje ut fem av setningane. Dette krev at dei må lytte, vurdere, spørje, gje rom for alle, hugse og einast. Setningane fyller dei inn på eit stort ark. På arka står det allereie «Eg ser ...» fem gonger under kvarandre, slik at dei berre treng å fylle ut. Etterpå blir arka hengt opp på ein samla stad i rommet.

Kva kjenner du?

I neste deloppgåve instruerer læraren i ei sanseleg tilnærming til steinane der ein spør etter kva dei kjenner. Deltakarane kan bevega seg rundt bordet slik at dei får tilgang frå fleire kantar. Kanskje nokon har lyst til å kjenne på ein stein som ligg på motsett side av bordet? Kva slags handlingar treng ein for å kjenne steinane? Det er igjen fastsett tid, og faglæraren les opp forslag til handlingar: – Du kan kjenne på steinen med fingertuppen, med handflata, kva med undersida av armen, kinnet. Er det kaldt? Varmt? Rart? Ekkelt? Greier du å løfte på steinen? Er den tung? Lett? Korleis løftar du? Med fingrane? Med berre to fingrar? Med hendene? Heile armen? Kan steinen kvile i handa di? Legg steinen ned på bordet. Kan du kjenne spor eller støv etter steinen i handa di, armen din, fingrane dine?

Som i førre oppgåve følgjer den neste oppgåva med at ein og ein i gruppa seier: – Eg kjenner ... Dei får på ny utdelt eit stort ark der det står fem gonger «Eg kjenner ...». Gruppa vel fem setningar som dei skriv ned, og arka blir hengt opp samla på ein annan stad i klasserommet enn arket med «Eg ser ...».

Kva assosierer du?

Før neste deloppgåve legg faglæraren inn eit overraskingsmoment, eller kanskje ein invitasjon til improvisasjon. Då førre arket vart hengt opp, vart oppsetjingane av steinane på borda endra. Me har flytta på dei på ulike måtar: lagt ein stein under bordet, laga ein formasjon frå minst til størst, skvetta vatn på, bygd ein varde, snudd nokre steinar opp-ned. Dette skapar eit skifte, ei spenning. Deltakarane ser steinane på ein ny måte – eit lite dramaturgisk grep for å opne sansane på ny.

Faglæraren instruerer så deltakarane sine assosiasjonar, og ber dei tenkje inni seg: Kva tenkjer du på når du ser desse steinane? Har du sett liknande steinar før? Kor? Er det noko du fekk lyst til å gjere med steinane? Minner steinane deg om eller på noko? Etter avmålt tid som før, seier ein og ein i gruppa: – Eg tenkjer ... På eit nytt, stort ark skriv gruppa ned fem setningar frå oppgåva. Alle kjenner spelereglane. Gruppene sine ark blir hengt opp samla på ein tredje stad i klasserommet. Det finst no tre område i rommet med samlingar av like mange kategoriar: «Eg ser ...», «Eg kjenner ...», «Eg tenkjer ...». Slik vert det mange setningar som representerer alle gruppene sine sanselege tilnærmingar

til stein. Det har vore forhandla – kanskje argumentert for – kva setningar som skulle få komme til uttrykk på arket. Dei illustrerer ei breidde og vekkjer kanskje nye assosiasjonar når ein les alle saman.

Del 2 – Lag eit dikt

I pausen har steinane blitt samla på eit felles bord og stilt ut i ennå ein ny konstellasjon. Gruppeborda er tomme, og deltakarane er fordelte i nye grupper for å samarbeide med andre enn i forarbeidet. Til no har det ikkje blitt sagt kva setningane skal munne ut i. Neste oppdrag, som skal avsløre dette, vert no introdusert.

Komponer eit dikt

Alle skal no lage eit dikt. Det er lagt fram åtte bunkar med A3-ark med ulike forslag til tittel dei kan velje mellom. Titlane er skrivne inn øvst på arka, og er frå ei liste me har laga basert på publikasjonar om steinar frå kjende forfattarar. Den inneheld både strofeutdrag, titlar på dikt, namn på diktsamling, og er som følgjer: *Stein til stein* (Fosse, 2016), *Steinen* (Hagerup, 1998), *Den gode steinen* (Hagerup, 1998), *Slik havet løfter en sten* (Mehren, 1997), *Eit frø som kviler ved sida av ein stein* (Johannessen, 2015), *Ein stein til* (Hauge, 1966), *Ein stein i ei kald elv* (Hauge, 1966), *Eg lyt ha fleire steinar* (Hauge, 1966).

I tillegg får gruppene tildelt limstift og seks blanke remser med papir med ei breidde som akkurat vil dekkje resten av arket når dei vert limte under tittelen på A3-arket. No kjem delen som tek mest tid: Å velje tittel, to setningar frå kvar samling med sansesetningar, og å einast om rekkjefølgja på desse. Frå at faglæraren assisterar med vekt på timing, tydeleg informasjon og fokus på å vere til stades i sansinga, ligg no ansvaret på gruppene som skal samarbeide. Sansesetningane heng oppe som eit tilbodstorg for alle, og ein kan «låne og stele» og slik få vere ennå meir kreative. Dette vil krevje lytting, samtalar, utprøvingar, argumentasjonar, vilje til å ombestemme seg, vere opne for å gjere endringar, i det heile å utforske saman. Dette vert det gitt god tid til, samt ein pause. Alle har no eit dikt.

Del 3 – Framføring

Alle gruppene skal framføra dikta sine høgt for kvarandre. Faglærar leiar stemmeøving i hønsekor. Først les ein høgt med normalt stemmeleie og tempo. Deretter skal ein lese sakte, og så raskt. Det blir modellert kva som kan vere sakte og raskt, og øvd fleire gonger på det same for å kjenne på kor sakte eller raskt ein faktisk kan lese og likevel formidle innhaldet. Så skal alle kviskre. Her blir det modellert korleis ein kan kviskre så godt at sidemannen ikkje kan høyre innhaldet. Det er vel heile poenget med å kviskre? Med litt øving blir det mest som ei visling som summar og susar, og så: Høg stemme! – Rop det ut og kjenn at lyden kjem frå magen. Det kan vere godt å høyre korleis eiga stemme kan drukne i dei andre sine sjølv om du ropar ut. Når ein er høglytte og kraftfulle saman før ein skal formidle, kan ein erfare bruk av dynamikk og andre verkemiddel knytt til stemmebruk. Slik blir det skapt eit repertoar av måtar å framføre på. Vidare kan dei velje om ein, nokon eller alle står fram, og dei kan velje verkemiddel som kler deira dikt når det skal deklamerast. Framføringa skjer i sirkel, der kvar gruppe får sin tur, med avtale om felles applaus til slutt som ein massiv honnør. Kvar gruppe sine utvalde setningar om sanslege tilnærmingar til stein blir slik levandegjort i rommet. Framføringa kan forståast som ei deling der ein formidlar tankar, følelsar, minne og relasjonar til stein med det store fellesskapet. Magien i dette ligg i å både lytte og bidra. Slik blir det som er sansa utvida til å bli ei kollektiv sansing, og kollektive måtar å forstå stein på, og slik blir den utforskande og skapande prosessen i materialet stein avslutta.

Steinen og estetiske læreprosessar

Estetiske læreprosessar kan forklarast både som opplæring *gjennom* estetisk aktivitet og som opplæring *i* estetisk aktivitet (Johannesen mfl., 2023). Det første handlar om at læringsmåla blir knytte til noko utanfor den estetiske aktiviteten, til dømes at elevar skal bli interesserte i steinar. Det andre handlar om at læringsmåla er knytte til den estetiske aktiviteten, til dømes at elevar skal læra å la seg inspirera av steinar og forstå korleis dette materialet kan bli ein del av ein estetisk aktivitet. I *Steinen* var begge desse tilnærmingane

vektlagde, då forløpet byggjer på ei tilnærming til læring som tek for gitt at det er mogleg å lære fleire ting samstundes. Slik kan me seie at *Steinen* byggjer på eit kunnskapssyn der det ikkje finst eintydige svar, men der deltakarane sine erfaringar dannar utgangspunktet for å utforske eigne forståingar (Krosshus og Johannesen, 2026).

Kunst og handverk og estetiske læreprosessar

Kunstfagdidaktikar Illeris har vore viktig for utviklinga av feltet estetiske læreprosessar generelt (Illeris, 2006, 2009, 2012), og for ei nytolking av desse i kunst og handverk spesielt (Illeris, 2022, 2023). Ho tek til orde for ei performativ tilnærming til estetiske læreprosessar. Dette utfordrar den modernistiske forståinga av estetikk og kunnskap som ho meiner feltet tradisjonelt har bygd på. Som ei motvekt utviklar ho performative estetiske læreprosessar, forklart som at det estetiske er det som blir skapt gjennom relasjonelle sansebaserte praksisar. Dette kan tolkast som at ho dreiar kunst- og handverksdidaktikken mot ein meir resepsjonsorientert praksis.

Kunst- og handverksfaget har tradisjonelt vektlagt eit produksjonsmodus, der produksjon av gjenstandar har vore målet (Lutnæs & Fallingen, 2017). Illeris (2022, 2023) argumenterer for at læreprosessar i faget i større grad bør vektleggje resepsjonsmodus, og slik tilfører ho ei nytolking av estetiske læreprosessar i kunst og handverk. Illeris (2023) byggjer på filosofen Mortons omgrep økologisk merksemd for å fremje at undervising i kunst og handverk like gjerne som naturfag kan finne stad ute i skogen, og at det å sanse naturen og undersøkje den i seg sjølv kan vere ei god materialopplæring. Materialmøte skjer til dømes i skulen som ein planke på sløydbenken som skal omarbeidast til ei bokhylle. Om ein får møte treet før, ved å sanse treet på ulike vis og liggje under ein bladhimmel og kikke på skyene, kan ein få sansemessige og kjenslemessige tilgangar til trematerialet, som er viktig for danninga av barnet, og ikkje berre utdanninga som er å lære korleis trematerialar kan setjast saman. Dette illustrerer Illeris sitt prosjekt, som er å fremje eit økokritisk perspektiv gjennom at elevar ikkje berre skal forstå økologiske samanhengar, men erfare dei. I dette kapittelet må undervisningsforløpet *Steinen* som estetisk læreprosess bli forstått ut over det økokritiske, men me nyttar Illeris sine perspektiv for å utvide forståinga av kva ein resepsjonsorientert kunst- og handverkspraksis

kan vere. Det betyr at å trene sansane og følelsane er ein verdi i seg sjølv, og at resepsjon av materialar kan utgjere sjølv målet for undervisinga.

Sanseopplevingar

Illeris (2023) delar sanseopplevingar inn i tre handlingar. Den første er den fysiske, som handlar om den kroppslege sansinga av eit konkret materiale. Dette skjer i *Steinen* når deltakarane ser på, luktar på og kjenner på steinane. Den andre er den heilskaplege, som handlar om materialet si framtoning på ein stad. Dette kjem til uttrykk når ei sanseøving påverkar den neste, til dømes når deltakarane etter å ha kjent på steinane med hendene, på nytt sansar spor og støv etter steinen på hendene som ikkje lenger held ein stein. Det skjer òg når steinane vert flytta og plasserte annleis under sanseøvingane, slik at steinane opptre som bevegelege material som vert opplevde i relasjon til bord, rom, tid, lyd og hender som flyttar dei. Den tredje er den kollektive sansinga, som handlar om å aktivere det relasjonelle, framtoninga av materialet og det menneskelege. Dette skjer til dømes når deltakarane står rundt borda med steinane og assosierer kva dei ser, eller når dei les dikt for kvarandre. Illeris trekkjer òg inn tida si betyding for å arbeide med sansing i estetiske læreprosessar, då det å fokusere på ein sansemodus om gongen er viktig for å øve opp merksemda (Illeris, 2023, s. 52). Dette var sentralt for oss gjennom heile undervisningsforløpet.

Illeris sitt prosjekt handlar om å skape ein ny inkluderande estetikk (Illeris, 2023, s. 45) ved å vektleggje sansing og oppleving av nærvær. Slik kan elevar kome i kontakt med verda gjennom den biologiske kroppen og førestellingsevna (Illeris, 2022). I *Steinen* kjem dette til uttrykk ved at det estetiske er det konsentrerte nærværet som oppstår fleire gonger under forløpet. Til dømes når deltakarane assosierer høgt saman, når dei kjenner på steinane, eller når dei i hønsekor uttrykkjer verbalt eigne og andre sine sanseerfaringar. Å arbeide med undervising i kunst og handverk der fokuset er flytta frå å produsere gjenstandar til å sanse, krev nye didaktiske forståingar.

Steinen i ein performativ kunstfagdidaktikk

Østern mfl. (2024) har utvikla ein ny måte å forstå kunstfagdidaktikk på. Me skal kort forklare denne for å definere det didaktiske landskapet *Steinen* finn

seg i, før me undersøker nærare kva slags didaktiske aspekt som særleg vert aktivert. Østern mfl. (2024) peikar på at kunstfaga har ein didaktisk arv som «er mer ekskluderende enn inkluderende, både teknisk, håndverksmessig og estetisk, noe som bidrar til at mange, både barn og voksne, ikke makter å inkludere det kunstnerisk skapende som en del av deres liv» (Østern mfl., 2024, s. 13). I staden for didaktiske idear og praksisar som fokuserer på kunnskapsoverføring av bestemte teknikkar og estetikkar, utviklar dei ein inkluderande estetikk som utfordrar vante måtar å undervise på. Dei føreslår ein kunstfagdidaktikk som er open, performativ og deltakande, der det uventa blir definert som ein kvalitet. Østern mfl. (2024) si forståing av dette går på tvers av alle kunstfag, og vektlegg ein merksam undervisningspraksis. I denne søkjer ein etter moglegheiter, er normkritisk, normkreativ, inkluderande og kunstnarisk samskapande (Østern mfl., s. 19). Det er her me plasserer oss når me no skal sjå på to didaktiske aspekt som særleg har utkrystallisert seg i *Steinen*.

Didaktisk aspekt 1 – Å sanse eit materiale

Minne knytt til stein har fått nytt liv. Det var godt å bli med på leiken og ikkje tenkje på rett og galt, berre utforske i fellesskap, oppleve eit snev av dramaturgi, og bli engasjert i stein att slik ein var før. Dei fleste me har møtt synte seg å ha eit nært høve til stein. Den har alltid vore der. Stein i skoen, stein i lomma, ei helle å sitje på, juvelar å samle på, flat stein å kaste fiskesprett med, spiss stein til å skjære med, minne om dundersalt, og ein bestefar med steingard. (Refleksjonslogg)

Kva er eit materiale?

Stein er eit solid materiale med substans og tyngde, ofte omtala som «evig», og som finst overalt. Til dømes i store konstruksjonar, arkitektur og infrastruktur, men òg i biletkunst og litterære verk, kunsthandverk og handverk. Den kan formast med verktøy, men òg av tid og naturen sine eigne krefter.

Stein som materiale kan utfordre og freiste til å løfte og bryne eigen kraft på. Det er eit materiale som inviterer til å samle, studere og organisere ut frå eit mangfaldig uttrykk forma av miljøet den kjem frå (Waterhouse, 2013). Trageton (2007) peikar på at gode skapingsmaterial bør representere natur- og kulturmiljøet born veks opp i. Han er særleg oppteken av at ein må ha tilgang til både mjuke, plastiske og harde material. Den tredimensjonale utviklinga treng ei breidde med konkrete materialmøte frå alle kategoriane for å utvikle den tredimensjonale forståinga, men òg for den abstrakte tenkinga seinare. Stein er eit døme på harde material, og me kan ta for gitt at alle har eit høve til stein frå før. I forløpet vert den nytta som eit naturmateriale i si reinaste form, men me løftar den opp til å vere eit kulturmateriale i seg sjølv. At læraren stiller spørsmål om kva eit materiale er, kan vere ein god start for å leggje til rette for å sanse eit materiale.

Korleis skape ei open tilnærming til materiale?

Valet av stein kan bidra til å trekkje deltakarane inn i ein performativ og resepsjonsorientert læringsprosess, nettopp fordi stein er mindre brukt som materiale i kunst- og handverksundervising enn til dømes tre. Stein krev spesialverktøy for å formast, og blir ofte oppfatta meir som eit konstruktivt materiale (Trageton, 2007). Dette gjer det enklare å engasjere alle i ei resepsjonsbasert tilnærming, snarare enn å tenkje produkt. Me har mykje kunnskap om kva som er gode material for å lage ting, men lite om kva som kan skje når sansing av materialet, både individuelt og kollektivt, skal opne for utforsking.

Illeris (2023) argumenterer for å rette større merksemd mot materialet i si ubehandla form. Å sanse eit materiale kan vekke minne om det, aktivere fantasi og førestillingar knytt til det, og framkalle tidlegare kroppslege og sanselege erfaringar. Å sanse eit materiale kan aktivere heile mennesket i sjølv møtet. Det handlar om å leggje til rette for kroppsleg, emosjonell og minnebasert kontakt med materialet, utan krav om omforming. At læraren stiller seg spørsmålet om korleis ein kan skape ei open tilnærming til materialet, kan vere ein god start når ein skal leggje til rette for å sanse eit materiale.

Didaktisk aspekt 2 – Å sanse saman

Mine tankar, dine assosiasjonar, vår felles oppdaging av korleis me opplever og kjenner på steinen. Me delar med kvarandre, ser nye ting, hugsar med eit andre steinar. Frå steinar me har kjent før, til desse steinane me no har i lag, så kjenner me kvarandre med eitt så mykje betre. Stein kjennes viktig. Det er fint å vere i lag i denne opplevinga. Me er del av noko grunnleggjande menneskelege (i oss). Å fullføre i eit poetisk dikt er mogleg for alle når ein samarbeider og delar, fokuserer på steinen og ikkje på seg sjølv. Leiken er frigjerande og den gode steinen vil eg ha i lomma og ta med vidare. Kanskje me kan snakke om steinar i morgon og? (Refleksjonslogg)

Kva kan læraren si rolle vere?

Trageton (2007) er særleg oppteken av korleis møte med materialar bidreg til leik. Gjennom steinen inviterer me deltakarane inn i ei form for sansande leik, for å signalisera at ein skal gå inn i forløpet med ope sinn.

Kva vil det seie å bli med på noko ein ikkje veit kva er? Er det gøy, eller uoverkommeleg skummelt? Når leiken med steinen er over, kjenner deltakarane ei stor lette. Både fordi oppgåvene var enkle å vera med på, men òg fordi førestillinga om kva me som hadde makta kunne finne på, var ubehageleg. At me hadde tre ulike delar som likna kvarandre, var kanskje eit tilverkande moment som gjorde det trygt. Ikkje minst fordi me tok regi og bestemte korleis ein skulle samhandla med dei andre i gruppa. Det var ikkje noko hierarki i gruppene, då alle sine innspel var like viktige, og det var demokratiske val av kva som skulle med vidare. Dette gjorde det mindre utrygt å bli med på neste del, og enno betre på siste del. Til og med dikt, fordi ein fekk øve i lag.

Mange deltakarar har uttrykt at dei har opplevd det som fint å kunne stå oppreist, gå rundt og få korte, tidsavgrensa instruksjonar. Både lærarar og studentar har presisert at det var positivt å ikkje vite korleis det skulle ende. Ein lærar som deltok i forløpet sa etterpå: «Hadde eg visst det var dikt eg skulle skrive, ville eg ha tenkt at dette ikkje er mi greie.» Me meiner at det leikande og opne som forløpet legg opp til, saman med det faktum at dei jobbar i prosess utan å tenkje på resultat, kan ha innverknad på opplevinga av forløpet.

Læraren si rolle kan vere å bryte forventningar og førforståingar knytt til ulike estetiske uttrykk, og å leggje til rette for at elevane klarar å vere i prosessen med materialet, utan å fokusere på kva prosessen skal føre til. I *Steinen* har me sett at det ikkje er fokus på det tekniske og handverksmessige i møtet med stein, men på utforsking der ein opnar for sjølv materialmøtet. Tydeleg leiing av sansinga av steinen skapar struktur i ei leikande tilnærming. Å instruere stramt kva, korleis og kor lenge deltakarane skal sjå, tenkje eller kjenne, gjer at ein kan slappe av og sleppe å ta eigne val. Å forklare og vise kort og tydeleg korleis det ser ut når ein sansar, til dømes ulike måtar å kjenne på, kan tryggje deltakarane ytterlegare og gje rom for å glede seg over prosessen. Timing kan styrkja både konsentrasjonen og merksemda, og det å bruke tid på å instruere trinn for trinn var viktig for oss for å gi rom for sanseopplevingane. Dette kan gje rom for å lytte til ein resonans (Waterhouse & Iversen, 2025). Ein resonans kan vere gjenklngen av noko ein har erfart før. Nokon forklarte det som kom fram i prosessen som minne frå barndommen, andre fortalte om ein entusiasme som dukka opp. Tankar og refleksjonar kom i spel og aktiviserte minne. Det didaktiske aspektet å *sanse saman* vektlegg kva læraren har å seie for prosessen. At læraren spør seg korleis ein kan skape kollektiv vilje til å sanse, vil vere vesentleg.

Korleis øve på å lytte til kvarandre?

Å lytte er ei viktig ferdigheit å øve på når ein skal utforske. Å trene på dette fremjar betre dialogar, som er grunnsteinen i gode skapande prosessar. Det å bli ein god lyttar, og sensitiv for kva andre kan bringe til bords, kan verke som eit uoppnåeleg mål, anten ein er barn eller vaksen. Ved å dele sanseopplevingar i *Steinen* byrja deltakarane å byggje vidare på kvarandre sine innspel. Sidan det ikkje fanst nokon fasit, trong dei ikkje å argumentere om rett eller gal oppfatning av tekstur. I staden kom det fram fleire nyansar og utvidingar: «Eg kjenner at steinen er kald, men du kjenner at den er ru». Saman utvidar deltakarane sine sanseopplevingar og eigne assosiasjonar, og blir meir opne for nye inntrykk. Alle måtte lytte til og akseptere det dei andre kom inn med til fellesskapet i gruppa. Dei måtte bruke tid, tenkje, lytte og ikkje haste vidare, for alle skulle bli høyrde. Slik vart ein påverka til å ta ein ekstra runde med det å sanse, og utforske meir enn ein først hadde tenkt. Når ingen har svaret på kva ein skal finne, kan ein bli meir open for

å lytte. Lytte på ekte, og akseptere og ta med andre sine innspel. At læraren spør seg korleis ein kan leggje til rette for å øve seg på å lytte til kvarandre, vil vere vesentleg for å få til å sanse saman.

Korleis bruke kvarandre sine sanseopplevingar?

Når ein sansar, delar og lyttar, kan det skje noko. Ein opnar opp for å få hjelp av kvarandre til å strekkje sansinga og tenkje ut over det ein såg eller opplevde først. Slik kan utforskinga gå djupare og opne opp for nye dimensjonar. Det å endre syn på det ein kom inn i fellesskapet med er vanskeleg, og krev ein omveg. Denne omvegen kan vere å sanse saman, stille nye spørsmål, og vere open for å utvide det ein først tenkte eller kjente. Nokon kan komme inn med kunnskap om stein som mineral, andre med minne og affeksjonsverdi. Alt er like sant og like viktig, og dannar til saman gruppa sine opplevingar av stein. Nokon beskriv det som å få tid til å dvele ved det som er «lite», og at det slik blir rom for at dei mange små oppdagingane får meir tid, verdi, og er eit mål i seg sjølv. Det har kome fram mange refleksjonar rundt dette å føle at ein meistrar det å vere med på steinen, føler seg inkludert, og får ei ny oppleving av å høyre til saman med dei andre, fordi det dei bidrar med blir brukt inn i heilskapen. Alle har bidratt, og alle bidrag er verdifulle. Ikkje minst betyr det lite eller ingenting kven som har bidratt med kva. At læraren stiller seg spørsmål om korleis ein kan nytte det som trer fram i fellesskapet, kan vere ein veg å gå for å kunne betre sanse saman.

Kva kan ein resepsjonsorientert kunst og handverkspraksis bety?

Spørsmål knytt til korleis ein kan arbeide med materialar utan å gripe inn i dei, men berre oppleve dei, vert utforska i dei posthumanistiske og nymaterialistiske områda av kunst og handverksfeltet (Illeris, 2022, 2023; Illeris & Skregeleid, 2024; Jamouchi & Illeris, 2024; Waterhouse & Iversen, 2025; Waterhouse mfl., 2025). Utforskinga i dette kapittelet høyrer til dette området. Illeris, som er ei viktig stemme her, brukar ofte performancekunst

for å vise korleis posthumanistiske perspektiv i kunst og handverk kan sjå ut. Ho avsluttar artikkelen «At sanse med kunst og natur. Æsteiske læreprocesser i Antropocæn» med å seie: «at selv om dele af det, jeg skriver, måske kan virke spekulativt og langt fra skolens virkelighed, så er mit håb, at jeg, på samme måde som Voks skoV-workshopen, kan åbne for nogle anelser, nogle mulige tråde eller nogle vilde ideer hos læseren» (Illeris, 2023, s. 53). Etter at me har utvikla og arbeida med *Steinen* saman med studentar og lærarar, tenkjer me at Illeris sine perspektiv ikkje er så langt frå skulen si verkelegheit og klasserommet sin praksis. Illeris syner til korleis performancekunst i skogen kan aktivere ein resepsjonsorientert kunst og handverkspraksis. Me ynskjer ut frå vårt forløp med *steinen* å syne korleis ein slik praksis kan praktiserast av lærarar gjennom vanleg undervising i klasserommet.

I dette kapittelet har me vist korleis to didaktiske aspekt – å sanse eit materiale og å sanse saman – vart aktivert i *Steinen*. Me føreslår desse som to didaktiske aspekt som kan nyttast i arbeidet for ein meir resepsjonsorientert kunst- og handverkspraksis. Det første kan aktiverast ved at læraren stiller seg spørsmåla om kva eit materiale eigentleg er, og korleis ein kan skape ei open tilnærming til dette materialet. Det andre didaktiske aspektet kan aktiverast ved at læraren reflekterer over si eiga rolle i utforskingprosessen med materialet, korleis det kan leggjast til rette for at elevane kan øve seg på å lytte til kvarandre sine sanseopplevingar av materialet, og korleis alle sanseopplevingane av materialet kan bli ein del av fellesskapet.

Kviler ved sida av ein stein³

Eg ser ulikhet
 Eg ser at den eine steinen kastar ein hjarteforma skugge
 Eg kjenner at den står støtt
 Eg tenkjer på hardt arbeid
 Eg kjenner djupe spor
 Eg tenkjer på pappa

(Dikt produsert i undervisingsforløpet *Steinen*)

3 Delar av ein strofe i tekstsamlinga *Og steinen og frøet* og av Kurt Johannessen (Johannessen, 2015).

Referansar

- Borgen, J. S., Randers-Pehrson, A., Rimstad, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Hellenes, O., Husebø, Ø., Murtnes, Å., Ouff, S. M., Thorrud, S., Strøm, I. T. & Weum, K. B. (2026). Universitetet i Sør-østnorge. *Egenart og tradisjon vs. endring: De praktiske og estetiske fagene i LK20* (Rapport Sist endret: 26.01.2026). https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2026/evaluering_av_de_praktiske_og_estetiske_fagene_i_lk20_sluttrapport/
- Braaten, I., Kvalbein, Å. & Cragg, T. (2014). *Ting på nytt – en gjenbruksdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fallingen, N. & Lutnæs, E. (2017). Bærekraftig utvikling gjennom skapende praksis. Utvikling av økoliteracy i et samlet kunst- og håndverksfag. *FormAkademisk*, 10(3), 1–19. <https://doi.org/10.7577/formakademisk>
- Fosse, J. (2016). *Stein til stein – 39 dikt og 1 salme* (2. utg.). Det Norske Samlaget.
- Hagerup, I. (2015). *Samlede dikt*. Aschehoug.
- Halvorsen, E. M. (Red.). (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Hauge, O. H. (1966). *Dropar i austavind*. Noregs boklag.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219–233). Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2006). Æstetiske læreprosesser i et senmoderne perspektiv. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttrykk, intrykk, avtrykk. Lärande, estetiske uttrycksformer och forskning* (s. 81–93). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25bf3/1529480529084/Uttryck-intryck-avtryck_VR_2006.pdf
- Illeris, H. (2009). Æstetiske læreprosesser som performative handlinger: Overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *Cursiv*, (4), 115–130. https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/institutfordidaktik/cursivskriftserie/20094/om-dpu_institutter_institut-for-didaktik_cursiv_20091105114254_cursiv-4.pdf
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning processes for the 21st century: Epistemology, didactics, performance. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 10–19. https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE_16.1_2012.pdf
- Illeris, H. (2022). Vi bliver skov bliver vi: Økologisk opmærksomhed i kunst og håndverk gennem kunstnerisk praksis i naturen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn og unge* (s. 117–136). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch5>
- Illeris, H. (2023). At sanse med kunst og natur. Æstetiske læreprosesser i Antropocæn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 40–55. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3781>
- Illeris, H. & Skregelid, L. (2024). «Lukte, smake, høre og føle naturen». Sanselig bæredyktighetsdidaktikk som kunstfagdidaktisk tilgang. I T. P. Østern, H. Illeris, K. N. Knudsen, S. Jusslin & K. Holdhus (Red.), *Kunstfagdidaktikk som kunstnerisk forskende og oppmerksom undervisningspraksis* (s. 136–155). Universitetsforlaget.
- Jamouchi, S. & Illeris, H. (2024). Kunstdidaktikk materialisert gjennom sammenfiltring av ulltoving. I T. P. Østern, H. Illeris, K. N. Knudsen, S. Jusslin & K. Holdhus (Red.), *Kunstfagdidaktikk som kunstnerisk forskende og oppmerksom undervisningspraksis* (s. 101–116). Universitetsforlaget.

- Johannesen, E., Krosshus, T. C., Illeris, H. & Frers, L. (2023). Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 1–9.
- Johannessen, K. (2015). *Og steinen og frøet* og. <https://www.zeth.no/boker3.shtml#andreandre>
- Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (2019). *Diktboka. Om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kirk, H. & Krøgholt, I. (Red.). (2018). *Fagdidaktikk i teater og drama*. Frydenlund.
- Krosshus, T. C. (2023). Kunst som kunnskapsåpner: Om tvisyn som didaktisk begrep, mellom-menneskelige fenomen og estetiske læreprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 56–70. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3975>
- Krosshus, T. C. & Johannesen, E. H. (2026). Estetiske læreprosesser. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 9–22). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850501>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Lærplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2024). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Lærplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Kverndokken, K. (2018). *101 litteraturredaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Fagbokforlaget.
- Lutnæs, E. & Fallingen, N. (2017). Bærekraftig utvikling gjennom skapende praksis. Utvikling av økoliteracy i et samlet kunst- og håndverksfag. *FormAkademisk*, 10(3), 1–19.
- McGuirk, J. & Methi, J. S. (2015). Praktisk kunnskap som fag- og forskningsfelt. I J. McGuirk & J. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 9–30). Fagbokforlaget.
- Mehren, S. (1997). *Kjærlighetsdikt – dikt. Bilder*. Aschehoug.
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går, i dag, i morgen*. Universitetsforlaget.
- Olafsson, B. (2020). Å støtte kreativitet. Hva kan støtte eller hemme læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 13(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>
- O'Toole, J. & Haseman, B. (2000). *Drama og teater. En pedagogisk metode*. Forlaget Drama.
- Riis, K., Illeris, H. & Næumann, R. (2020). *Bærekraftdidaktikk i kunst og håndverk. Gjenbruke, oppvinne, skape*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, H. & Dean, R. T. (Red.). (2012). *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press.
- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (Red.). (2018). *Møter med barnelitteratur. Introduksjon til lærere*. Universitetsforlaget.
- Støren, K. (2024). Kreativitet i læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hvordan kommuniseres kreativitet i læreplanen, og hva betyr dette i skolen? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 10(2), 30–45. <https://doi.org/10.23865/ntpk>
- Sæbø, A. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Trageton, A. (2007). *Leik med materiale: konstruksjonsleik 1–7 år*. Pensumtjeneste.
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden. Perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Fagbokforlaget.

- Waterhouse, A.-H. L. & Iversen, T. (2025). Randsonekorrespondanser – en a-r-t-ografisk undersøgelse av barns materielle spor i utforsking av tre tekstile invitasjoner i randsonen mellom hav og skog. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 41(70), 13–36.
- Waterhouse, A.-H. L., Klungland, M., Carlsen, K., Kusk, H., Toft, H. & Reienes, A.-B. S. (2025). Fornemmelser for materialitet: – Fragmentfortellinger fra forskning om materie, materialer, materialitet og skapende prosesser. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 41(70), 82–103. <https://doi.org/10.7146/buks.v41i70.152317>
- Østern, A.-L. (Red.). (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (Red.). (2019). *Performative Approaches in Arts Education: Artful Teaching, Learning and Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429444159>
- Østern, T. P., Illeris, H., Knudsen, K. N., Jusslin, S. & Holdhus, K. (2024). *Kunstfagdidaktikk som kunsterisk, forskende og oppmerksom undervisningspraksis*. Universitetsforlaget.
- Østern, T. P., Jusslin, S., Nødtvedt Knudsen, K., Maapalo, P. & Bjørkøy, I. (2023). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 23(2), 272–289. <https://doi.org/10.1177/14687941211027444>

KORLEIS LEGGJE TIL RETTE FOR Å UTFORSKE

FINT Å UTFORSKE UTFRÅ EIT RESEPSJONSFOKUS? JORD, IS, VÅTN, TRE, PINNAR, 2

Efter å ha gjennomført mange ganger har me nokre tips.

- ① Bruk god tid på sanseoppgåvene, men ikkje ver for treig
- ② Ver konkret i instruksjonane. Sei kva dei skal gjere, ikkje føle. Ark med "Eg kjenner"



- ③ Ver i rørsle sjølv om det ikkje trengs for å løyse oppgåvene

④ + Ikke avstør at elevene skal lage dikt.

NB: DIN entusiasme smittar

⑤ Ha ei leiken haldning når du flyttar på steinane. Bruk humor og ikkje forklar kvifor du gjer det. Så behandle steinane som gull og med omsorg.

KVA SLETS ANNE MATERIALE KUNNE

TIL LARAR

Johannesen, E. H. (2026). Spillefilm og erkjennelse. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 229–250). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850510>

Kapittel 10

Spillefilm og erkjennelse

Elisabeth Hovde Johannesen

Sammendrag: Kapittelet tar utgangspunkt i at kunst kan danne utgangspunkt for erkjennelse, og utforsker hvilke didaktiske konsekvenser dette kan ha i utdanningskontekster. Det overordna forskningsspørsmålet som formuleres, er: *Hvordan kan spillefilm danne utgangspunkt for erkjennelse i en utdanningskontekst?* Undersøkelsen bygger på en praksisleda metode, der et undervisningsforløp som bygger på spillefilmen *Moonrise Kingdom*, og selve spillefilmen, danner grunnlag for utforsking. I kapittelet undersøkes to didaktiske momenter: valg av spillefilm og prinsipper for utforming av oppgaver som kan støtte opp under erkjennelser som spillefilm-møter kan gi. Dette gjøres i lys av kunstfilosofi og dialogteori.

Nøkkelord: *Moonrise Kingdom*, kunst, kunnskap, estetisk medlidenhet, undervisningsforløp og estetiske læreprosesser

Abstract: The chapter revolves around the fact that art can form a basis for knowledge and explores the didactic consequences of this in educational contexts. This overarching research question is formulated as follows: How can movies form a basis for knowledge acquisition in an educational context? The study is based on a practice-led method, where a teaching process based on the movie *Moonrise Kingdom* is used as an example. The chapter examines two didactic elements: the choice of movie and principles for designing tasks that can support the knowledge that meetings with the movie can provide. In this, I lean to philosophy of art and concepts of «voice» and «dialogue».

Keywords: *Moonrise Kingdom*, art, knowledge, «aesthetic compassion», teaching sequences, aesthetic learning processes

Innledning

Kjære Susi. Beklager at småbrødrene dine er så dumme. Noen ganger gjør man dårlige ting fordi en ikke har det bra.

Kjære Sam. Takk for brevet. Er det du som har tegnet de fine tegningene? Skulle den nakne jenta i badekaret forestille meg?

Kjære Susi. Jeg forsøker virkelig å skaffe meg venner, men min personlighet går dårlig sammen med de andres.

Kjære Sam. Jeg kom opp i trøbbel, igjen, fordi jeg kasta en stein gjennom ruta. Jeg har siden måtte plukke glasskår fra håret til mamma. Jeg må lære meg å kontrollere sinnet mitt ...

Kjære Susi. Jeg har en plan.

Kjære Sam. Svaret mitt er «ja».

Kjære Susi. Når?

Kjære Sam. Hvor?

Tekstutdraget over er henta fra et undervisningsanslag der faglærere spiller ut sentrale karakterer fra spillefilmen *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012). Brevvekslinga, der hovedpersonene planlegger å rømme sammen, utgjør både starten på konflikten i filmen og starten på et todagers undervisningsforløp kalt *Kunst som kunnskapsåpner* (KKÅ). Forløpet har flere ganger blitt gjennomført på lærerutdanningene ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Notodden, men er også utvikla for å kunne brukes på mellomtrinn og ungdomsskole.

I denne antologiens innledningskapittel formuleres en definisjon av hva som kjennetegner estetiske læreprosesser. Her løftes erfaring og opplevelse fram, og betydninga av å aktivere følelsesmessige, skapende og refleksive momenter. Dette kapittelet omhandler bruk av spillefilm både som kunstuttrykk og som utgangspunkt for erkjennelse. «Kunst utforsker verden og utvider kulturens horisont», skriver Hohr (2015), og flere med ham understreker kunstens betydning for erkjennelse (for eksempel Johannessen, 2002; Johannesen, 2019; Løgstrup, 1995a; Lothe, 2016; Nussbaum, 2016). I dette kapittelet ønsker jeg å undersøke hvilken betydning spillefilm som kunstuttrykk kan ha som premissleverandør for erkjennelse i en utdanningskontekst der man utforsker mellommenneskelige fenomener som vennskap, forelskelse, omsorg og utaforskap, og hvilke didaktiske implikasjoner dette kan få for valg av verk og arbeidsformer. I tillegg undersøker jeg hva slags type erkjennelse og kunnskap

spillefilm som kunstuttrykk kan gi, og hvorfor denne er betydningsfull. I kapittelet blir KKÅ presentert som et konkret eksempel på et undervisningsforløp som utfordrer mer tradisjonelle undervisningsformer, der man opererer med fagspesifikke kunnskaps- eller læringsmål, og der læreren besitter den kunnskapen som skal formidles. KKÅ legger til rette for at studentenes egne opplevelser i møte med en spillefilm blir dvelt ved og gitt betydning. I dette undervisningsforløpet legges det til rette for at studenters tolkninger, refleksjoner og reaksjoner blir artikulert og utforska, både individuelt, i grupper og i plenum, gjennom skriftlige, muntlige og kroppslige arbeidsformer.

Kapittelet kan leses som et essayistisk og prinsipielt didaktisk bidrag, der det overordna forskningsspørsmålet formuleres som følger: *Hvordan kan spillefilm danne utgangspunkt for erkjennelse i en utdanningskontekst?* For å svare på dette vektlegger jeg særlig to didaktiske momenter: prinsipper for valg av spillefilm og prinsipper for utforming av oppgaver som kan støtte opp under utvida erkjennelser som møter med film kan gi.

Spillefilm som erkjennelseskategori

At kunst kan brukes som et supplement og som en funksjonell læringsvei, framheves av flere (Dysthe mfl., 2012; Sæverot, 2014). Denne forma for kunnskap erverves gjennom sanselige og estetiske opplevelser (Ulvik, 2013), og skiller seg fra kunnskap som kun formidles gjennom teori og verbalspråk. Flere peker på betydninga av slik kunnskap, særlig innafor profesjonsutdanninger der man utdanner mennesker som skal jobbe med barn og unge, og der skjønn vektlegges som en viktig dimensjon ved yrkesutøvelsen (Grimen & Molander, 2008). Jokstad (2024) bidrar blant annet med en undersøkelse av hvordan studenters møter med ulike kunstuttrykk kan bygge opp under skjønn og evne til å vurdere egen praksis der måla endrer seg underveis.

Å vise spillefilm er en utbredt praksis i skolen, ofte som supplement til faktaorientert undervisning i for eksempel historie eller samfunnsfag (Ulvik, 2013), eller som objekt for analyse i forlengelsen av et utvida tekstbegrep i norskfaget (for eksempel Liestøl, 2006). Færre har studert hvordan spillefilm som kunstuttrykk kan danne utgangspunkt for kunnskapsutvikling. Et unntak er Krosshus, som utforsker begrepet tvisyn som didaktisk begrep, og som bruker undervisningsforløpet Kunst som kunnskapsåpner (KKÅ) som eksempel på en performativ estetisk læreprosess. Her omhandles filmen *Moonrise*

Kingdom som eksempel på kunst, og undervisningsforløpet KKÅ som eksempel på en didaktisk tilrettelegging for at tvisyn kan utvikles (Krosshus, 2023).

I dette kapitlet er jeg opptatt av didaktiske refleksjoner rundt hvordan spillefilm som kunstuttrykk kan bidra med kunnskap og erkjennelse om verdier, om fellesskap og om mellommenneskelige fenomener som vennskap, utaforskap, forelskelse, omsorg og lignende. Mens teorier først og fremst henvender seg til intellektet, henvender kunsten seg først og fremst til publikums emosjoner. I dette kapitlet vektlegges derfor den forståelsen som slike responser kan gi tilgang til. I den anledning blir valg av film av avgjørende betydning. Undervisningsforløpet KKÅ har ikke status som empiri, men brukes som et praktisk eksempel på en estetisk læreprosess i kapitlet, der resepsjonsperspektivet vektlegges, og der personlige følelser, kunnskaper og assosiasjoner gis rom og tillegges betydning (Rosenblatt & Torhell, 2002; Rosenblatt, 2005).

Metodiske refleksjoner

Mitt forskningsspørsmål springer ut av praksisbasert erfaring med å utvikle, gjennomføre og evaluere et undervisningsforløp. Dette byr på utfordringer. Metodisk ligger dette nært opptil aksjonsforskning, der man både opptrer som deltager og observatør, og der nærheta til det som undersøkes, tas med som en kritisk faktor (Postholm & Smith, 2017). Samtidig er dette kapitlet ikke et forsøk på systematisk analyse av et undervisningsforløp; heller ikke undersøker jeg hvordan studentene responderte på det. I stedet bruker jeg KKÅ som utgangspunkt for å artikulere og diskutere noen uuttalte didaktiske prinsipper som kan sies å ligge til grunn for undervisningsforløpet. I den forbindelse tjener spillefilmen *Moonrise Kingdom* og KKÅ som eksempelmateriale.

Rent metodisk befinner jeg meg i skjæringspunktet mellom forskning på estetiske læreprosesser, der man utvikler kunnskap fra praksis (Johannesen mfl., 2023, s. 4), og didaktisk forskning som springer ut av erfaring med praksis (Gundem, 2011, s. 86). Undersøkelsen slekter på begge tradisjoner og kan defineres som praksisleda forskning (Rasmussen, 2013; Østern & Knudsen, 2019). I kapitlet har jeg ikke til hensikt å komme fram til konkrete svar eller trekke konklusjoner. I stedet løfter jeg fram noen didaktiske perspektiver som

kan bidra til feltet. Disse omhandler kunst i undervisningspraksiser, der kunst behandles som erkjennelseskategori.

I fortsettelsen gir jeg en kort presentasjon av filmen *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012), før jeg presenterer undervisningsforløpet nærmere. Deretter diskuterer jeg to didaktiske momenter: 1) valg av film, der jeg lener meg på Løgstrups kunstfilosofi (1995a, 1995b), og 2) arbeidsmåter som kan sies å legges til rette for individuelle og kollektive læreprosesser i klasserommet. Her lener jeg meg på Hohrs (2013, 2015) teori om kunst og estetisk oppdragelse og på Bakhtins (1984) dialogbegreper.

Moonrise Kingdom

Handlinga i *Moonrise Kingdom* er lagt til ei fiktiv øy kalt New Penzance, utafor kysten av det nordøstlige USA på 1960-tallet. Her møter vi Sam (Jared Gilman) og Suzy (Kara Hayward), to tolvåringer som møtes for første gang under en amatøroppsetning av Benjamin Brittens opera Noye's Fludde (Noas ark) i den lokale kirka. Suzy spiller ravnen i stykket, og Sam er tilskuer. De blir umiddelbart tiltrukket av hverandre og begynner å brevveksle. Suzy bor med sine advokatforeldre og tre yngre brødre i et stort hus på øya. Sam er foreldreløs og bor hos fosterforeldre. Gjennom breva inngår de en hemmelig pakt om å rømme sammen. Sam er på speiderleir når selve rømninga finner sted, og hendelsen utløser en massiv leiteaksjon med den lokale sheriffen (Bruce Willis) i spissen. Andre sentrale karakterer er Sams speiderleder Ward (Edward Norton), guttene i speidertroppen, Suzys foreldre Walt (Bill Murray) og Laura (Frances McDormand), og «Sosial service» (Tilda Swinton). På toppen av det hele bygger det seg opp en voldsom storm, noe som gjør selve leite- og redningsarbeidet utfordrende. Klimakset i filmen finner sted i den samme kirka der Suzy og Sam møttes for første gang. Forestillinga om Noa er nå, paradoksalt nok, avlyst. En nåtidig storm pågår, og en redningsaksjon settes i gang. Denne gangen er det Sam og Suzy som må berges. Sheriffen redder dem begge og blir Sams nye fosterfar (etter at fosterforeldra har sagt at han ikke lenger er velkommen til å bo hos dem).

I spillefilmen, som er skrevet og regissert av Wes Anderson, blandes humor og alvor. Mellommenneskelige relasjoner og dysfunksjonalitet beskrives med varme og underfundighet. Samtidig blir publikum stadig minnet om at filmen er fiksjon. Dette gjøres gjennom et fortellergrep som uttrykkes i en stram koreografi av både fysisk miljø, gjenstander og karakterer. De urealistiske elementene framstår som nettopp det, ved at visuelle effekter gjøres åpenbare for seerne. Et narrativt grep er meteorologen og fortelleren (Bob Balaban), som tidvis metakommuniserer direkte inn i kameraet og kontekstualiserer, forbereder og kommenterer hendelsene overfor seerne. Dette gjør at man som publikum blir bevisst filmmediets virkemidler – et viktig poeng som jeg seinere kommer tilbake til. Andersons karakteristiske estetikk består av et gjenkjennelig visuelt formspråk: en gjennomført fargepalett i pastell, symmetriske bilder og rytmiske klipp, akkompagnert av nøye utvalgt musikk (Sødtholt, 2012).

Kunst som kunnskapsåpner (KKÅ)

Det tverrfaglige undervisningsforløpet¹, KKÅ, er utvikla med utgangspunkt i filmen *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012). Filmen har hatt betydning for utforminga av både form og innhold. Undervisningsforløpet starter med et kort anslag før filmen vises. Deretter følger en stram struktur med tidsbestemte oppgaver der studentenes reaksjoner, følelser og kropp aktiveres. Studentene oppfordres til å dvele ved møtene sine med filmen og artikulere dem både skriftlig og muntlig, først individuelt og deretter sammen med andre. Undervisningsforløpet knyttes ikke til definerte læringsmål i fag, men ses i relasjon til Overordnet del av læreplanverket. Under Skaperglede, engasjement og utforskertrang (kap. 1.4), står:

1 Faglærerne bak representerer ulike fag: Anne Torill Kimerud (universitetslektor i pedagogikk), Tone Cronblad Krosshus og Ingvild M. Birkeland (begge førstelektorer i drama og teater) og Elisabeth Hovde Johannesen (førstelektor i norsk). Alle er ansatt ved USN, campus Notodden. KKÅ blei først utvikla for barnehagelærerstudenter som en del av deres profesjonsdannelse, men har siden blitt videreutvikla for grunnskolelærerutdanninga 1–7.

Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen. (Kunnskapsdepartementet 2019, s. 7)

I KKÅ anses *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012) som et kunstuttrykk med potensial til nettopp å gi nye perspektiver på barne- og voksentilværelsen og til å utvide studentenes kunnskaper og erkjennelser om viktige mellommenneskelige fenomener. Undervisningsforløpet er skapt for å gi anledning til å dvele ved, møte motstand, oppdage, utforske, utfordre og artikulere slike fenomener.

Dag 1

Første undervisningsdag starter med et anslag. Her iscenesetter faglærerne noen sentrale karakterer fra filmen, uten videre forklaring eller introduksjon (jr. innledningsteksten). Studentene har på forhånd kun fått beskjed om å møte opp på campus og være åpne for hva dagene skal inneholde. Hensikten med anslaget, der blant annet brevvekslinga mellom Susy og Sam finner sted, er å signalisere at «noe annet» skal skje og å skape nysgjerrighet og forventning. Etter dette går alle inn i et auditorium, der filmen vises på storskjerm. Etter filmvisninga forflytter alle seg til et klasserom, der stoler og bord er organisert i grupper. Studentene setter seg hvor de vil. På borda ligger skriveredskaper og ark i ulike farger. Her får studentene individuelle

oppgaver: hurtigskriving², kortvarsoppgaver³ og fokustekster⁴. Gjennom disse oppgavene får de muligheter til å sette ord på egne filmopplevelser, sortere, velge og reflektere. Deretter følger gruppearbeid, der studentene deler hvilke scener, karakterer og temaer de syntes var mest interessante, hvilke som vakte motstand, hvilke de likte godt, og hvorfor. I gruppene oppfordres studentene først og fremst til å lytte til hverandre. Hensikten er verken å diskutere eller å bli enige. Arbeidet på dag 1, danner utgangspunkt for det de skal fortsette å jobbe med neste dag.

Dag 2

Når studentene kommer inn i klasserommet, står det allerede 6–8 ord på tavla, for eksempel: omsorg, forelskelse, vennskap, aksept, eventyrlyst, relasjoner og utforskning. Disse har faglærerne plukka ut fra studentenes arbeid fra dag 1. Studentene inviteres så til å plassere navnet sitt under den tematikken de synes virker mest interessant å utforske videre. Deretter vises filmen på nytt. Denne gangen oppfordres de til å se den i lys av valgt tematikk. Etterpå fortsetter de med gruppearbeid. Denne gangen dannes nye grupper på bakgrunn av tematikk.

Med utgangspunkt i sine møter med *Moonrise Kingdom* lager studentene tankekart knytta til temaet de jobber med. Inspirert av sentrale scener og hendelser formulerer de teser etter følgende formel: «X kan være ...». For eksempel: «Omsorg kan være ...». Disse påstandene utfordrer gjerne vante eller tillærte oppfatninger om sentrale mellommenneskelige fenomener. Akkompagnert av musikk fra filmen (*Simple Symphony*, Op. 4: «Playful

-
- 2 Hurtigskriving: I 5 minutter skriver studentene uten stopp om: «Hva handlet filmen om?».
 - 3 Kortvarsoppgavene: 1. Hvilken scene likte du godt? 2. Hvilken scene vakte motstand – gjorde deg trist eller sint? 3. Hvilken karakter synes du var mest interessant (det kan være flere, men du må velge én). 4. Hvilke scener i filmen fikk deg til å assosiere til eget liv? 5. Hvilke følelser vakte filmen i deg? (studentene får 5 minutter til rådighet.)
 - 4 Fokustekster 1 og 2: Fokustekst 1: (5 min.) Ta utgangspunkt i den scena du likte godt. Beskriv denne med egne ord (hvor i filmen er den fra/hva fortelles/hvordan?). Hva er det som gjør at du likte denne godt? Fokustekst 2 (5 min.) Ta utgangspunkt i den scena du reagerte på. Beskriv denne med egne ord (hvor i filmen er den fra/hva fortelles/hvordan?). Hvorfor vakte den motstand?

Pizzicato», Britten, 1969), presenterer studentene gruppevis de nye påstandene for hverandre. Etter dette leder faglærerne en oppgave kalt «kroppen tar stilling». Her leser faglærerne opp påstander om de aktuelle tematikkene som de ulike studentgruppene har jobba med. Disse er utvikla med klare koplinger til aktuelle læreplaner. Når påstandene leses opp, plasserer studentene seg på en imaginær linje fra 0–6, avhengig av hvor enige de er i påstanden. Dag 2 avsluttes med et kort foredrag av faglærerne om kunst som kunnskapsåpner.

Om kunst og kunnskap – et teoretisk bakteppe

I vitenskapelige sammenhenger vektlegges ofte den perseptuelle kunnskapen, og arbeidet med å tilegne seg den retter seg i hovedsak mot intellektuelle øvelser. I dette kapittelet opererer jeg med et kunnskapssyn som vektlegger opplevelse og erfaring (Hohr, 2013). Ifølge Hohr gir det å legge til rette for estetiske erfaringer potensial for en type innsikt som kan gi oss bevisste relasjoner til verden gjennom distanse og nærhet, tilhørighet og atskilthet (Hohr, 2013). Skillet mellom estetisk og vitenskapelig erfaringsform tydeliggjøres ved at han støtter seg til den tyske filosofen Ernst Cassirer (1994). Mens vitenskapen vektlegger oppdeling, klassifisering, forenkling av virkelighet, abstraksjon, deduktiv generalisering og teoretisk innsikt, tilstreber kunsten fortetning, konsentrasjon, intensivering av virkelighet, konkretisering, intuisjon og kontemplasjon (Hohr, 2013, s. 228).

I didaktiske situasjoner hvor man vektlegger estetiske erfaringer og erkjennelser, dreier det seg om erkjennelser som skiller seg fra dem som springer ut av vitenskapelige erfaringsformer. Kunst gir tilgang til en annen form for erkjennelse, og en annen form for kunnskap: «Art is not competitive with science, philosophy, history, or even much journalism in supplying «knowledge that». But this is not the only type of knowledge there is», skriver Noël Carroll (2000, s. 362). Sitatet uttrykker både et syn på kunst som kunnskapsleverandør og et syn på kunnskap der begrepet defineres i vid forstand. At kunst har evne til å berøre publikum, er ikke bare en kjensgjerning, men blir gjerne regna som et absolutt kriterium for at det skal være kunst (Carroll, 2000).

Estetisk medlidenhet

Et viktig aspekt ved kunsten er altså at den appellerer til publikums følelser, særlig fiksjonskunst som teater, litteratur og film. Disse kunstformene løftes fram som viktige treningsarenaer for følelser, forestillingsevner og forståelser (eksempelvis Løgstrup, 1995a, 1995b; Lothe, 2016; Nussbaum, 2016). Løgstrup og hans teori om den estetiske medlidenheten er særlig relevant i så måte. Med den søker han å forklare hvordan og hvorfor man som publikum reagerer i møte med kunst. Her tillegges de kunstneriske virkemidlene en stor rolle. Svaret på de estetiske opplevelsene er å finne *både* i kunsten og i publikum selv. Ifølge Løgstrup (1995a) tillegges publikums forventninger til kunsten, men også deres forventninger til selve *livet*, betydning for hvordan man reagerer. Noen av hans begreper er imidlertid avgjørende for å forstå resonnementet hans, slik som begrepa *interdependens* og *spontane livsytringer*.

Med begrepet *interdependens* belyser Løgstrup i sin kunstfilosofi publikums og kunstens gjensidige avhengighet. En film er avhengig av at publikum har tillit til filmen. Publikum er på sin side avhengig av at filmen framstår som troverdig. På denne måten utgjør interdependens en slags kontrakt mellom publikum og film. Tillit, kjærlighet og livshåp er tre av flere *livsytringer* som Løgstrup kaller *spontane*. Disse er, ifølge Løgstrup, allmenngyldige og må forstås som ubetingede. Tillit er å foretrekke framfor mistillit, kjærlighet framfor hat, livshåp framfor resignasjon. Om man foretrekker mistillit og hat, vil samliv og samvær opphøre. De spontane livsytringene er med andre ord avgjørende for menneskers sameksistens, og de gis en spesiell betydning når Løgstrup behandler den estetiske medlidenheten. Hans forklaring på hvordan man som publikum kan svare med opprørthet og medlidenhet i møte med kunst, bryter med tradisjonelle måter å forstå publikumsreaksjoner på. For ham handler det ikke om at man i møte med fiksjon identifiserer seg med den fiktive karakteren⁵, men snarere om publikums forventninger til de fiktive karakterene og hendelsene, og i hvilken grad filmen (i dette henseende) oppfyller denne forventninga. Dette fordrer altså en type romlighet i kunsten, en plass til relativitet (Johannessen, 2019).

5 Dette er imidlertid tilfelle i teorien om den emotiv-person-identifikasjonen. Her forklares publikums reaksjoner med at den fiktive personens følelser forplanter seg til publikum (Jørgensen, 1963).

Som publikum er man ikke avhengig av å identifisere seg med hovedpersonen for å reagere, skriver Løgstrup. Derimot må kunsten/spillefilmen klare å skape et troverdig univers som publikum kan tre inn i. Dette gjør at man som publikum kan reagere som om det var virkelig. «Vi glemmer at det er fiktion, tager det som om det var det virkelige liv, derfor er vor affekt så intens, vor følelse så stærk.» (1995a, s. 40). Publikums forventninger til fiksjonen er at det skal gå bra med hovedpersonen. Det er også på vegne av denne forventninga man reagerer: man ønsker at hovedpersonen skal lykkes, og gjør den ikke det, kan man hevde at filmen legger føringer for en opplevelse prega av skuffelse og opprørthet. Som publikummer svarer man med sin etikk, holdninger og verdier (Løgstrup, 1995a, s. 44).

Ifølge Løgstrup får publikums emosjoner en annen rolle i den estetiske opplevelsen enn de gjør i det virkelige livet, og dette har å gjøre med *forståelsen* (noe som også tematiseres i kapittel 6). Forståelsen i det virkelige livet er knytta til ulike anledninger hvor man må respondere med handlinger eller ord. I kunstmøter, derimot, kreves det ingen handling. I møte med en spillefilm står publikum utafor fiksjonen, og det er nettopp denne distansen, sammen med fraværet av krav om handling, som gjør at forståelsen får en annen karakter. Resultatet er at en og samme handling kan vekke ulike reaksjoner avhengig av om den utspiller seg i det virkelige livet eller i fiksjonen. I fiksjonen framstilles karakterene på konsentrert vis. Alt som sies og vises, drar man som publikum nytte av, og man bruker fantasien sin til å skape mening og forståelse. I fiksjonen gjøres alt for at publikum ikke skal misforstå. Den er opptatt av å ikke bare formidle hva som skjer, men også *hvorfor* (Johannesen, 2019). Det er via slike møter at kunst kan gi økt eller utvida erkjennelse. Reaksjonene man svarer med, kan si noe om en selv og om hva det vil si å være menneske.

Når man i en utdanningskontekst skal analysere eller oppleve kunstverker, det være seg litteratur, billedkunst, skulptur og lignende, blir derfor valg av verk viktig. Om man vil se film for underholdningas skyld, vil vurderingene gjøres ut fra dette formålet. Om hensikten med å se film er at man skal lære seg å analysere film, må valg av film og arbeidsmåter vurderes ut fra den målsettinga. I undervisningspraksiser der man ønsker å la kunstverker danne utgangspunkt for estetiske møter og erkjennelser, blir valg av film avgjørende – også fordi den på mange måter vil fungere som premissleverandør for hva man vil utvikle erkjennelse om.

Spillefilm som kunst

Eugene Matusovs (2019) begreper «ontologisk engasjement» og «ontologisk relevans» kan fungere som en fruktbar inngang til å diskutere valg av verk. Termene omhandler i hvilken grad man anser det man bringer til studentene (elevene) som noe som kan berøre dem på et dypere plan, og om det vil kunne oppleves som viktig for selve livet og selvforståelsen deres. I neste omgang handler det om i hvilken grad man evner å knytte forbindelser mellom det man som lærer bringer inn i undervisningsrommet (kunstverket), og studentenes egne liv. Et slikt perspektiv springer ut fra et syn på utdanning som «a process of living and not a preparation for future living» (Dewey, 1929, s. 7). Begrepet «ontologisk engasjement» kan brukes som kriterium for valg av spillefilm, ettersom spillefilmen i seg selv har betydning for studentenes møter med den, og for hvilke erkjennelser som utvikles.

Når det gjelder spillefilm, er dette, ifølge Løgstrup, et sterkt medium med manipulerende potensial fordi den overlater mindre til publikum enn for eksempel en bok eller et bilde, og fordi sammensetninga av levende bilder, musikk, tempo og lydeffekter har stor innvirkning på publikums emosjoner. Sammenligna med både litteratur og teater blir man i møte med en spillefilm mer prisgitt det denne både forteller og viser, hevder han (1995a). Mens den episke fortellinga (romanen) er interpreterende, er filmens fortelling framvisende. Nettopp fordi identifikasjonen med karakteren kan være så mye sterkere i film, må det mer til for at det skal kunne bli en kunstnerisk opplevelse hvor forståelsen gis rom (Løgstrup, 1995a, s. 46). For at filmen skal være kunstnerisk forsvarlig, må den selv sette en motstand inn imot sin egen eminente suggesjonskraft. Den må gi publikum plass til å røre på seg. En film bør altså inneholde plass til det Løgstrup (1995a) kaller «den doble identifikasjon», at man som publikum må kunne ta kameraøyet sitt perspektiv for på den måten å bli i stand til å overvåke sine egne reaksjoner. Det er ikke nok at spillefilmens innhold berører relevante tematikker. Disse må i tillegg behandles i en form som gir rom for publikum til å perspektivere sin egen opplevelse.

Ontologisk engasjement og dobbel identifikasjon kan spille inn på valg av film. Et tredje moment berører forholdet mellom innhold og form, men er tettere kopla til sjangerforventninger. Ifølge Løgstrup bør spillefilm som kunstuttrykk utfordre formmessige konvensjoner og forventninger til sjangeren, slik at den i seg selv oppleves som fascinerende og interessant. Disse tre

aspektene trenger ikke å fungere som absolutte krav, men kan benyttes som mulige kriterier når man diskuterer valg av film.

Valg av film i KKÅ

I lys av momentene over vil jeg kort kommentere filmvalget i KKÅ, og hvordan filmen blei vurdert som velegna både som utgangspunkt og omdreiningspunkt for et undervisningsforløp på lærerutdanningene. *Moonrise Kingdom* (Anderson, 2012) tematiserer blant annet relasjoner mellom barn–barn, voksen–voksen og voksen–barn på komplekse og sammensatte måter. Filmen avdekker blant annet hvor sårbare barn og voksne er. Samtidig avdekker den betydninga av å kjenne tilhørighet og vennskap, hvor stor drivkraft forelskelse er for barn (og voksne), og hvor alvorlig den oppleves av dem som er det, uavhengig av alder. Videre tematiserer filmen hvor betydningsfulle valga våre er, ikke bare for oss selv, men også for andre. Slik kan filmen vurderes som «ontologisk relevant», fordi den løfter fram tematikker som kan anses å være aktuelle for voksne og barn. Filmen kan utfordre og gi nye perspektiv på sentrale mellommenneskelige temaer, og er relevant for lærerstudenter så vel som elever.

Formspråket i *Moonrise Kingdom* gjør det umulig å ikke legge merke til virkemidlene. Ifølge filmkritiker Sødtholt (2012) viser regissør Anderson en nærmest tvangsmessig formalisme som gjør krav på publikums oppmerksomhet. Dette gjør at man som publikum aldri glemmer at det er fiksjon. De eksplisitte virkemidlene kan sies å motvirke suggesjon. I *Moonrise Kingdom* eksisterer det et slags spenn mellom inndragelse og distanse, som bruken av virkemidler innfører: fortelleren som stadig bryter inn i fortellinga og henvender seg direkte til seerne, den stramme koreografien, den stiliserte skuespillerstilen og leiken med de intertekstuelle referansene (som Noas Ark). Disse brudda, eller denne leikenheta, er knytta til både innhold og form og skaper både overraskelser og fascinasjon. Slik kan spillefilmen aktivere både følelser og intellekt hos publikum, og gi potensial for en kunstnerisk opplevelse der refleksjon og forståelse gis rom.

Spillefilm som kunnskapsåpner – didaktiske prinsipper

Løgstrups teori om den estetiske medlidenhet ligger som grunnlagstanke i dette kapittelet, der utgangspunktet er at kunst kan gi utvida erkjennelse. Når det gjelder hvordan man didaktisk kan legge til rette for arbeidsformer der kunstmøter og opplevelser kan transformeres til erkjennelse, har jeg behov for å lene meg på den russiske språkfilosofen, litteratur- og kulturkritikeren Bakhtin (1895–1975). Han har hatt stor betydning for den dialogiske pedagogikken, der begreper som «stemmer» og «dialog» har blitt brukt for å utvikle didaktiske prinsipper. Slike prinsipper er spesielt velegna i møte med kunst, der man inviteres til dialog. Hos Bakhtin utgjør «stemme» et av de sentrale begrepa; det innbefatter en persons kulturelle og sosiale ståsted, og representerer på den måten individets personlige erfaringer, perspektiver og tanker. Samtidig opererer Bakhtin med et mål om at de ulike stemmene skal bli integrerte. Han hevder at det er i interaksjonen med andre at man finner sin egen (Bakhtin, 1984, s. 293). «Stemmen» er altså tett forbundet med hvem man er, samtidig som hvem man er, er tett forbundet med og avhengig av andre.

«Dialog» er et notorisk mangetydig begrep, ikke minst i pedagogisk litteratur (Dysthe, 2006). Når Bakhtin benytter det, gjør han det både som et filosofisk begrep og som en holdning. Det filosofiske begrepet «dialog» representerer et grunnvilkår for menneskelig sameksistens: «Life by its very nature is dialogic» (Bakhtin, 1984, s. 293). Som holdning uttrykker «dialog» en kontrast til den monologiske. Der den monologiske holdninga opererer med endelige sannheter, gir den dialogiske rom for tvil og mangfold (Dysthe, 2006, s. 463). I dag har det utvikla seg en viss konsensus om hva man legger i «dialogisk pedagogikk», samtidig som det blant annet av Dysthe understrekes at det ikke alltid er entydig hva man legger i en slik undervisningssjanger, eller når denne skal foretrekkes framfor en monologisk.

Undervisningsforløp med ambisjon om å stimulere til estetiske læreprosesser kan sies å ha mye til felles med den dialogiske pedagogikken. I slike undervisningsforløp kan det være relevant å legge til rette for at den enkelte student/elev får utvikla sin individuelle «stemme». I lys av Bakhtins teori ses dette som en forutsetning for at man senere skal kunne erfare hvordan ens egen «stemme» klinger sammen med andres. I møte med andre kan egen «stemme» justeres eller tre tydeligere fram for en selv. Samtidig er den

dialogiske holdninga en forutsetning dersom man vil skape rom for estetiske læreprosesser, fordi man i slike prosesser må holde mulighetene åpne for hva kunstmøtene betyr. Dette gjør det lite produktivt å operere med fasitsvar eller forhåndsbestemte læringsmål.

Fra individuelle til kollektive arbeidsformer i KKÅ

Undervisningsforløpet KKÅ legger til rette for at studenter kan bli bevisste på sin etikk og sine holdninger, og at de kan utvide og utfordre sine kunnskaper og erkjennelser om mellommenneskelige fenomener i møte med *Moonrise Kingdom*. KKÅ legger til rette for å oppleve kunst der både sanser, følelser og intellekt blir satt i spill, via spillefilm og via arbeidsformer der studenter kan dvele ved sine opplevelser og utforske dem, både individuelt og kollektivt.

På dag 1 får studentene anledning til å dvele ved scener og karakterer de erfarte som vakte gode eller opprørende følelser. Slik legger arbeidsformene til rette for at personlige erfaringer kan gå fra å være «kroppslige og emosjonelle» til å bli bevisste og artikulerte. Slik gis studentene anledning til å finne sin «stemme». Når de individuelle oppgavene plasseres først i forløpet, får de samtidig anledning til eventuelt å sensurere eller «sile» hva de vil dele i gruppearbeid seinere – et moment som berører de etiske implikasjonene som undervisningsforløpet innebærer.

På samme dag inviteres studentene til å jobbe i egenvalgte grupper på fire–fem deltagere. I disse gruppene kan de dele sine filmopplevelser, for eksempel: hva slags scene som gjorde dem opprørt, hvilke følelser scena skapte, og hvorfor. En ordstyrer i hver gruppe har ansvar for at alle får like mye taletid. Samtidig gis det klare oppfordringer om å ikke gå inn i diskusjoner, men heller lytte og eventuelt stille utdypende eller oppklarende spørsmål til hverandre. Slik legger selve arbeidsforma til rette for at ulike stemmer kan komme til uttrykk i form av individuelle monologer. I gruppene utgjør disse en «sum» av stemmer. Ved vekselvis å dele og lytte til hverandre får studentene anledning til å utvide sine egne filmopplevelser og bidra til at andre kan utvide sine. På den måten gis studentene i små kollektiver anledning til å berike hverandres estetiske erfaringer. Når studentene utfordres til å uttrykke sine opplevelser og reaksjoner, gis de samtidig anledning til å forstå seg selv og sine reaksjoner bedre, samtidig som de oppfordres til å forstå hva andre responderer på, hvordan og hvorfor. Slik inneholder gruppearbeidene potensial for større forståelse

og innsikt i at kunstmøter kan bety ulike ting for ulike mennesker, samtidig som de kan få utvida erkjennelser om mellommenneskelige fenomener.

Fra integrerte stemmer til kollektive læreprosesser

Gjennom å fordele ulike tematikker på ulike grupper sørger arbeidsformene og strukturen for muligheter til å utforske bredt. I fortsettelsen utforsker jeg hvordan arbeidsmåtene legger til rette for at de ulike integrerte stemmene (i grupper) kan tjene fellesskapet, i betydning hele studentgruppa.

På dag 2 blir studentene bedt om å velge seg en av tematikkene som faglærerne, med utgangspunkt i studentarbeidene dagen før, har skrevet på tavla. Filmen vises på nytt, men denne gang blir de oppfordra til å se filmen der temaet fungerer som filter. Etterpå jobber studentene på ulike måter, nå i temabaserte grupper. En av oppgavene går ut på at studentene samarbeider om å formulere setninger/teser som: «X kan være ...», der de plasserer inn sin tematikk for X: «Utaforskap kan være ...». Disse tesene formuleres med utgangspunkt i de estetiske erfaringene som møtene med filmen og arbeidsformene har gitt. Når studentene seinere får i oppgave å presentere dem for hverandre, gis alle mulighet til å få tilgang til de andres nyervervede erkjennelser som KKÅ har bidratt til.

Spillefilmen i seg selv gir tilgang til å erfare og nærme seg mellommenneskelige fenomener på nye, komplekse og nyanserte måter. Dette skjer fordi spillefilmen behandler karakterer, relasjoner og hendelser komplekst: Den lukker dem ikke i faste definisjoner, men viser og stiller dem fram på nye og utypiske måter. Slik gir spillefilmen også en annen tilgang til disse fenomena enn det teorier ville gitt. KKÅ legger til rette for å dvele ved filmen og møtene med den. Forløpet gir rom for at studentenes følelser og reaksjoner aktiveres, artikuleres og aktualiseres. Studentene får anledning til å møte både seg selv og andre, og i dette ligger det muligheter for at man i større grad kan bli bevisst egne og andres holdninger og verdier. Gjennom arbeidet med å utvikle teorier sammen må de i fellesskap artikulere hva disse erkjennelsene handler om. Det er nettopp i det mangfoldet som de ulike stemmene representerer, at man gis mulighet til å utvikle utvida forståelser.

Avsluttende betraktninger om bruk av spillefilm som utgangspunkt for erkjennelse

Nettopp fordi den fiktive kunsten er kompleks, subtil, symbolrik og mange-tydig, kan den forstås og behandles som en erkjennelseskategori. Kunst forenkler ikke, i motsetning til teorier som håndterer, forklarer og definerer den komplekse verden. Fiksjonelle kunstuttrykk, som film, teater og skjønnlitteratur, framstiller den komplekse verden, men gjør den samtidig tilgjengelig i et bevisst formspråk som gir forståelsen rom (jf. Løgstrup). Som publikummere sanser vi, reagerer vi og går i dialog med kunsten (jf. Bakhtin). I tillegg svarer vi på den med moralske dommer – avhengig av om den bryter med eller bygger oppunder vår etikk (jf. Løgstrup, 1995; Nussbaum, 2016). I møte med fiksjon bruker publikum sine egne kunnskaper, erfaringer, sanser, følelser, intellekt og etikk, både bevisst og ubevisst. Ifølge Hohr kan disse møtene bli til kunstopplevelser ved at de artikuleres.

I grunnskolen som i UH-sektoren kan kunst danne utgangspunkt for erkjennelse. I dette kapittelet har jeg forsøkt å belyse didaktiske momenter ved hvordan man i en utdanningssammenheng kan utforske hva et kunstmøte kan bety ved å bruke KKA som et eksempel. At spillefilm evner å berøre, er en viktig motiverende faktor for å dvele ved den. Den estetiske medlidenheten som skjer på publikums egne vegne, er på sett og vis allmenngyldig, og nettopp dette gjør det interessant å utforske mediet kollektivt, ikke bare for å lære *om* spillefilm, men *av* spillefilm. Det filmen avslører gjennom studentenes egne reaksjoner, kan blant annet handle om hva det vil si å være menneske, hvilke etiske implikasjoner det å leve i fellesskap har, og hvilken betydning fellesskapet og de mellommenneskelige fenomener spiller for eget og andres liv. Dette er viktig kunnskap for alle mennesker, og særlig viktig å utforske i en utdanningskontekst der man skal kvalifisere studenter til å jobbe med barn og unge.

Jeg har forsøkt å utforske mulige vurderingskriterier som kan være viktige å ta hensyn til ved valg av film – dersom den skal danne utgangspunkt for erkjennelse. Disse berører både innholdsmessige og formmessige kvaliteter, der spillefilms rom for distanse tillegges særlig betydning. I en grunnskolekontekst vil tilgjengelighet (som for eksempel talespråk) og aldersgrense i tillegg måtte tas hensyn til. Videre har jeg utforska hvordan man som lærer kan legge til rette for estetiske læreprosesser med utgangspunkt i filmmediet,

der «stemme» og «dialog» har blitt tillagt betydning. De pedagogiske overveielsene jeg har diskutert, berører de epistemologiske dimensjonene. Hvorfor dette er betydningsfullt, berører det ontologiske. Fra mitt ståsted henger disse sammen – og må forstås i lys av hverandre.

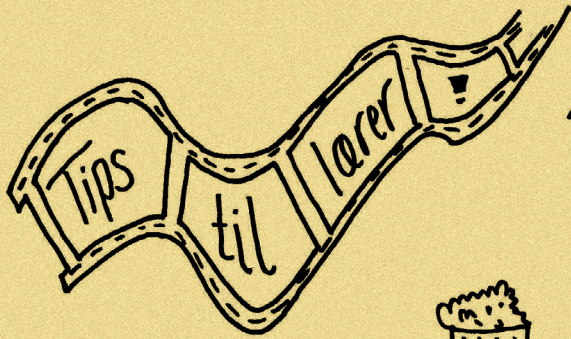
Når studentenes egne møter med kunst skal tillegges vekt, må man som lærer tåle å stå i uforutsigbare prosesser, der man ikke alltid kan ha kontroll på hvilke tematikker og erkjennelser som utvikles/utforskes, men der dette i stor grad overlates til studentene selv. Slike prosesser avhenger av at man som lærer har tillit til spillefilmen, undervisningsforløpet og studentene, men vil alltid innebære en viss risiko. Slike læreprosesser kan imidlertid anses som viktige i en tid der subjektivitet vektlegges, og der teknologisk rasjonalitet kritiseres for å dominere utdanningssystemene. Spillefilm kan, på lik linje med andre kunstuttrykk, gi tilgang til møter og arbeidsformer der man kan utforske mellommenneskelige og eksistensielle tematikker. Slik viten og slike prosesser er viktige å vektlegge i en tid der fellesskap og eksistensielle tematikker utfordres.

Referanser

- Anderson, W. (Regissør). (2012). *Moonrise Kingdom* [Film]. American Empirical Pictures. Indian Paintbrush.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Oversatt av C. Emerson. University of Minnesota Press.
- Boydston, J. A. (1984). *John Dewey Collected Works of John Dewey, v. 4; 1929, The Quest for Certainty. The later works, 1925–1953*. Southern Illinois University Press.
- Britten, B. (1969). Simple Symphony, Op. 4: «Playful Pizzicato» [Sang innspilt av English Chamber Orchestra]. I *Britten: The Young Person's Guide to the Orchestra; Simple Symphony, etc.*
- Carroll, N. (2000). Art and Ethical Criticism: An overview of Recent Directions of Research. *Ethics*, 110(2), 350–387. <https://doi.org/10.1086/233273>
- Cassirer, E. (1944). *An essay on man: an introduction to a philosophy of human culture*. Yale University Press.
- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken. Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(6), 456–469. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2006-06-03>
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsform*. Fagbokforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I I. A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–197). Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk – tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A. L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2015). Kunst og estetisk oppdragelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og oppdragelse*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>
- Illeris, H. (2009). Æstetiske læreprosesser som performative handlinger – overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *Cursiv*, 4, 115–131. https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/institutfordidaktik/cursivskriftserie/20094/om-dpu_institutter_institut-for-didaktik_cursiv_20091105114254_cursiv-4.pdf
- Illeris, H. (2012). Aesthetic learning Processes for the 21st century: epistemology, didactics, performance. *Isfte, Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(1), 10–20. https://isfte.org/wp-content/uploads/2015/07/JISTE_16.1_2012.pdf#page=10
- Johannesen, E. H. (2019). Bildebøker og emosjonelle lesereaksjoner. Om kunst og etikk. *Edda*, 106(4), 279–293. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2019-04-04>
- Johannesen, E. H., Krosshus, T. K., Illeris, H. & Frers, L. (2023). Leder: Estetiske læreprosesser i pedagogisk praksis. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 1–9. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.5642>
- Johannessen, K. S. (2002). Estetisk erfaring og kunst som erkjennelseskilde. *The Nordic journal of aesthetics*, 8(14). <https://tidsskrift.dk/nja/article/view/3102/2651>
- Jokstad, G. S. (2024). «Det traff meg» – om studenters møte med kunstuttrykk som invitasjon til pedagogisk refleksjon. I I. A. M. Sæverot, H. Sæverot, M. Ulvik & A. G. S. Antun (Red.),

- Uttrykk som gjør inntrykk. Læring for estetisk danning* (s. 176–192). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215069463-24-10>
- Jørgensen, J. (1963). *Psykologi på biologisk grunnlag*. Munksgaard.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Liestøl, G. (2006). Sammensatte tekster – sammensatt kompetanse. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 277–305. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-04>
- Lothe, J. (2016). *Etikk i litteratur og film*. Pax forlag.
- Løgstrup, K. E. (1995a). *Kunst og erkendelse. Metafysik II. Kunstfilosofiske betragtninger*. Klim.
- Løgstrup, K. E. (1995b). *Kunst og etik*. Gyldendal.
- Matusov, E. (2019). Ontological Engagement. I I. E. Matusov & A. Marjanovic-Shane og M. Gradovski (Red.), *Dialogic and Polyphonic Research Art. Bakhtin by and for Educators* (s. 143–173). https://doi.org/10.1057/978-1-137-58057-3_5
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Utvalg og innledning av I. Engelstad. Oversatt av Agnete Øye. Pax Forlag.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71–93). Cappelen Damm Akademisk / NOASP.
- Rasmussen, B. (2013). Fra erfaring til refleksiv kunnskap. Sentrale premisser i praksisledet forskning. I I. A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 261–273). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts*. Selected essays. Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. & Torhell, S.-E. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Sæverot, A. M. (2014). Bilders eksistensielle betydning for ungdom. I P. O. Brunstad, S. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 92–108). Universitetsforlaget.
- Sødholt, D. (2012, 8. juni). På orkesterplass i *Moonrise Kingdom* [Montages.]. <https://montages.no/2012/06/pa-orkesterplass-i-moonrise-kingdom/>
- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 418–428.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (Red.). (2019). *Performative Approaches in Arts Education. Artful Teaching, learning and Research*. Routledge.

Spillefilm & erkjennelse

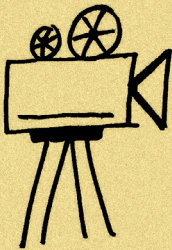


Var nøye med valg av film!



Sett av nok med tid

- Ta utgangspunkt i elevenes egne tanker om hva filmen handler om
- La dem utforske filmen alene & sammen med andre



Se filmen en gang til ...

Hold stram struktur

- tidsrammer
- oppgaver

Fokus:
LYTT til
hverandre 😊

Forfatteromtaler

Ingvild Margrethe Birkeland er førstelektor emeritus i drama og teater ved Institutt for estetiske fag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har undervist i drama, teater og estetiske læreprosesser i lærerutdanningene. Hun har også vært leder i forskningsgruppa for estetiske læreprosesser (ForEst). Hennes forskningsinteresser er særlig drama og estetiske fag i opplæringen, teater med barn og unge og danning.

Elin Bøen-Olsen er stipendiat i pedagogikk ved institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk på lærerutdanningene og har leda prosjekt om skapende og utforskende bruk av digitale verktøy. Forskningsinteresser er særlig knytta til læreprosesser, estetikk, didaktikk og undervisning.

Lars Frers er professor i samfunnsfag ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han underviser mest i ph.d.-utdanninga med vekt på vitenskapsteori, forskningsetikk og kvalitative metoder. Han er medlem av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og hans forskningsinteresser kretser om materialitet og imaginasjon, sansene og sosial kontroll.

Anja Gabrielsen er førsteamanuensis i naturfag ved Institutt for matematikk og naturfag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun jobber med lærerutdanning, og underviser i og forsker på naturfag, tverrfaglig miljø- og bærekraftsundervisning og bruk av natur og andre læringsarenaer. Hun leder forskningsgruppa i naturfagdidaktikk «Naturfag i praksis».

Elisabeth Hovde Johannesen er førstelektor i norsk ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser på lærerutdanningene med vekt på litterære og litteraturdydaktiske emner, samt begynneropplæring i lesing og skriving. Hun leder forskningsgruppa for estetiske læreprosesser (ForEst), og hennes forskningsinteresser kretser om bildebøker, kunst, estetikk og didaktikk.

Aud Kjæret er universitetslektor i matematikk ved Institutt for matematikk og naturfag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i matematikk på lærerutdanningene. Forskningsinteressene hennes er blant annet matematikk i begynneropplæring og leikpedagogiske arbeidsmåter.

Tone Cronblad Krosshus er førstelektor i drama og teater ved Institutt for estetiske fag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i drama, teater og estetiske læreprosesser på lærerutdanningene, og leder forskningsgruppa for estetiske læreprosesser (ForEst). Hennes forskningsinteresser er blant annet estetikk, teater, danning og didaktikk.

Kirsten Linnea Kruse er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun er i forskning og undervisning opptatt av estetiske og multimodale innganger til lese- og skriveopplæring, kritisk literacy og litteraturdydidaktikk.

Åse Lund er førstelektor i norsk ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i norsk på lærerutdanningene. Forskningsinteressene hennes er blant annet språkdidaktikk og leikpedagogiske arbeidsmåter i barnehage og begynneropplæring.

Peter Sigurdson Lunga er førsteamanuensis i samfunnsfag (historie) ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Han har doktorgrad i middelalderhistorie fra Universitetet i Cambridge, og underviser i historie, historiedidaktikk, vitenskapsteori og didaktisk drama. Forskningsinteressene hans er norrøn og europeisk middelalderhistorie, lærebokhistorie, historiebruk, antikk resepsjon, og drama som metode i historie og samfunnsfag.

Barbro Børli Løkken er universitetslektor i drama og teater ved Institutt for estetiske fag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i drama, teater og estetiske læreprosesser på lærerutdanningene og har tidligere arbeidet som ungdomsskolelærer. Hennes forskningsinteresser er estetiske læreprosesser, drama, teater, anvendt teater, tverrfaglighet i skolen og didaktikk.

Ingvild Aasheim Mykland er universitetslektor i kunst- og handverk ved USN, og underviser i hovudsak lærarar i etter- og vidareutdanning. Undervisnings- og forskningsinteresse er fagdidaktikk, særleg knytt til uteklasserommet.

Ingunn Skalstad er førsteamanuensis i naturfagdidaktikk ved Institutt for matematikk og naturfag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i naturfag og matematikk på barnehagelærerutdanningen. Forskningsinteressene hennes omfatter barns nysgjerrighet og utforskning, samt samtaler i og om naturen.

Siri Skar er universitetslektor i drama med ph.d. ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger. Hun underviser i drama, læringsprosesser og andre emner. I tillegg er hun timelærer ved OsloMet med blant annet arbeid ved masterutdanningen i estetiske fag. Hennes forskningsinteresser er estetiske læreprosesser, dramapedagogikk, psykodrama, anvendt teater og kunst og helse.