



Læringsglede

Ulike perspektiver på motivasjon og
engasjement i læringsprosesser

Karin Helene Danielsen og Annfrid Rosøy (Red.)



FAGBOKFORLAGET

Læringsglede

Ulike perspektiver på motivasjon og
engasjement i læringsprosesser

Karin Helene Danielsen og Annfrid Rosøy (Red.)



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2025 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Karin Helene Danielsen & Annfrid Rosøy. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2025.

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 tillatelsene 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.

Publiseringsfondet UiT Norges Arktiske Universitet

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

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6074-4

ISBN digital utgave: 978-82-450-5114-8

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa6809>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget

Bilde er tatt av Kari Dosest Opstad

Sats: Forlaget

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



Miljøfyrtårn

SERTIFISERT
VIRKSOMHET

Forord

Denne antologien samler forskningsbidrag som viser hvordan undervisning kan utvikles med mål om å skape læringsglede. Arbeidet har åpnet et rom for å dele, reflektere og inspirere hverandre fra start til slutt. Antologien er et bidrag til kolleger i utdanningssystemet – lærere, studenter og andre som søker inspirasjon, motivasjon og ideer til hvordan tenke nytt og utenfor boksen om undervisning og læring.

Mange fortjener takk for sin innsats. Først og fremst: takk til alle studenter og lærere som har takket ja til å prøve ut og gjennomføre prosjektene. En stor takk går til forfatterne som har levert sine bidrag, og til forlagsredaktør Balder Holm for kontinuerlig støtte gjennom arbeidet med antologien, og for troen på prosjektet fra starten av. Vi vil også takke eksterne konsulenter og spesielt Gosia Adamczewska, for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Takk til UiT Norges arktiske universitet som har bidratt med finansiell støtte gjennom sitt Open Access-fond. Til slutt vil vi takke hverandre for et godt og konstruktivt redaktørsamarbeid gjennom hele prosessen.

Vi ønsker dere god lesning, og håper boken vil gi resonans og (lærings) glede.

Tromsø, 30. september 2025

Karin Danielsen & Annfrid Rosøy

Innholdsfortegnelse

Forord	5
Introduksjonskapittel	
Læringsglede – opplevelser av resonans og emosjoner i lærings situasjoner <i>Annfrid Rosøy, Tove Leming & Karin Helene Danielsen</i>	9
DEL 1	
1	
Jakten på læringsgleden <i>Camilla Stene & Astrid Unhjem</i>	21
2	
Læringsglede og opplevelse av motivasjon og mestring i kulturmøter <i>Brynjulv Grønvik & Annfrid Rosøy</i>	43
3	
Læringsglede med aktiv læring i samfunnsfaget <i>Kristine Nordman-Strand & Merete Saus</i>	63
DEL 2	
4	
Tekstur – kroppslig læring og læringsglede <i>Kari Dosest Opstad & Eva Alerby</i>	93
5	
Skaperglede i engelskfaget: hvilken rolle spiller materialene? <i>Hilde Brox</i>	111
6	
Læringsglede i kroppøvingfaget <i>Karin Helene Danielsen</i>	133
7	
Tegning som drivkraft for læring i veilederutdanningen <i>Kirsten Sivertsen Worum, Inger Merethe Hansen & Gjertrud Kalseth</i>	159

DEL 3

8		
Distanse og nærhet gjennom fiksjon		185
<i>Unn-Doris K. Bæck, Linda Wilhelmsen, Marte Liset & Annfrid Rosøy</i>		
9		
Samskapende læring – film som performativ agent		211
<i>Tatiana Wara & Anne Eriksen</i>		
10		
Samisk matkultur og artskunnskap i uteundervisning		233
Læringsglede i erfaringsbasert undervisning i fagene mat og helse og naturfag		
<i>Greta Heim & Jan Höper</i>		
11		
Being in the moment – poetry in time and place as a facilitator of resonance		257
<i>Christopher Loe Olsen & Siv Anita Bjørkli</i>		
Forfatterromtaler		281

Rosøy, A., Leming, T. & Danielsen, K. H. (2025). Læringsglede – opplevelser av resonans og emosjoner i læringssituasjoner. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 9–18). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680900>

Introduksjonskapittel

Læringsglede – opplevelser av resonans og emosjoner i læringssituasjoner

Annfrid Rosøy, Tove Leming & Karin Helene Danielsen

Innledning

Læringsglede som begrep vokste fram gjennom de mange diskusjonene om læring vi hadde i forskningsgruppa, og ble etter hvert utgangspunktet for boka. Vi delte ofte de positive erfaringene vi hadde som lærerutdannere, og kom stadig tilbake til spørsmålet: Hva slags betydning har det at vi kjenner glede når vi arbeider med forskning og undervisning? Hva er det lille ekstra som gjør at arbeidet flyter av seg selv, og vi blir ivrige, nysgjerrige og ekstra energiske? Hvordan kan vi bruke denne positive følelsen mer systematisk i arbeidet vårt med å utdanne lærere?

Læringsgledebegrepet ble etablert, og etter hvert dreide diskusjonene våre seg mer om spørsmål som: Forstår vi læringsglede på samme måte fra ulike faglige ståsteder? Hvorfor mener vi dette begrepet er viktig? Finnes det i læreplanen og i policydokumentene som gjelder i den norske utdanningskonteksten?

Diskusjonene har vært mange, og ikke alltid entydige, men i prosessen mot bok har det vært rom for ulike forståelsesmåter og perspektiver. Dette ønsket vi å få fram i boka, og vi ville ikke operere med en stram definisjon som lukket mer enn den åpnet for varierte perspektiver. Vi som lærerutdannere må fra flere vinkler utforske hva som motiverer og engasjerer våre studenter i de ulike fagene. Ved å løfte fram dette fokuset, håper vi at våre studenter som ferdige lærere også kan bidra til en skole mer preget av ulike former for læringsglede enn den kanskje er i dag. Vårt mål med antologien er å synliggjøre begrepet fra ulike fagtradisjoner og gjennom bruk av ulike forståelsesmodeller, for også å speile det perspektivmangfoldet som preger de ulike fagene i lærerutdanningene i dag.

I arbeidet med å utforske begrepet læringsglede, ble det naturlig å orientere seg generelt inn mot utdanningsfeltet, men særlig mot det feltet vi utdanner lærere for. Finnes begrepet i skolenes policydokumenter? Og eventuelt hvor? I et generelt søk i offentlige dokumenter (St.meld. 34, Oppvekstloven, LK20) finner vi at det er få steder begrepet læringsglede blir brukt. Likevel er det mange eksempler på beslektede begreper som brukes, begreper som for eksempel lærelyst. Dette begrepet finnes i den nye Stortingsmeldingen seks steder i teksten, og noen eksempler er: «Skoler er forskjellige, ingen klasser er like og elevenes nysgjerrighet og lærelyst vekkes på ulike måter», «Forskning viser at bruk av naturen i undervisningen kan bidra til bedre konsentrasjon, mindre stress, mer fysisk aktivitet, mer motivasjon og lærelyst» og «Lærerne

skal blant annet kunne utvikle elevens lærelyst, læringsstrategier og kompetanse til å lære i digitale omgivelser, vurdere når bruk av digitale ressurser er hensiktsmessig og forstå hvordan den digitale utviklingen påvirker innholdet i fagene». Begrepet lærelyst finner vi også i Oppvekstloven, for eksempel i paragraf 1.3: «Elevane og dei som har læretid i bedrift, skal møtast med tillit, respekt og krav og få utfordringar som fremjar danning og lærelyst.» (2024).

I vårt arbeid har vi valgt å forstå lærelyst og læringsglede som to sider av samme sak, og vi ser for oss at begrepet læringsglede fungerer som et paraplybegrep for andre begreper vi kan assosiere med læringsglede, som for eksempel engasjerende læring, motivasjon for læring, bevegelsesglede, skapelyst, kroppslig læring, mestring og selvsagt begrepet lærelyst.

Samtidsdiagnose

Hva er utfordringene vi kjenner på når det gjelder å skape glede rundt læring? Hva er «diagnosen» på det samfunnet vi omslutes av, og som utgjør lærerutdanningas kontekst? Samtiden kan til tider oppleves som et jag der vi løper uten å komme oss videre. Sosiologen Hartmut Rosa bruker metaforen om å prøve å gå opp en nedadgående rulletrapp for å beskrive fenomenet. Hans påstand er at vår tid kjennetegnes av fenomenet akselerasjon. Alt går raskere og akselereres, og det har negative konsekvenser både for oss mennesker og for miljøet. Vi må hele tiden omstille og tilpasse oss for å henge med i konkurransen. Alt skal gå hurtig, og vi opplever at vi multitasker og inngår kompromiss med klokka. Vi blir bombardert med nye impulser og (media) skapte behov, hvor vi scroller på telefonen samtidig som vi ser på nyhetene på tv eller på nettbrettet – helst alle tre samtidig. Livet fylles opp av kortvarige og overfladiske opplevelser. Og i det senmoderne, der vi tilsynelatende har all frihet til å realisere oss, gir friheten konsekvenser, og for mange – gjør oss syke. For Rosa skaper akselerasjonen en fremmedgjøring, og vi mister resonans med eget liv. Skolen speiler samfunnet vi lever i, og akselerasjonsprosesser og opplevelsen av fremmedgjøring vil være like aktuelle for voksne som for barn og ungdom.

Kan vi se dette i sammenheng med at mange elever ikke lenger vil være på skolen? Kan en av årsakene være at det ikke gir mening for dem å være der, og at de har en følelse av fremmedgjøring? Mye tyder på at skolevegning er et økende problem, målt i antall tilfeller per år, og «debutalder ser ut til å snike seg stadig nedover. Skolevegning har gått fra å være et videregående problem til å ha inntatt ungdomsskolen og blitt vanlig også i barneskolen.» (Brochman & Madsen, 2022). Årsakene til ufrivillig skolefravær er mange og sammensatte, og det er vanskelig å få en oppdatert oversikt over fenomenet. Faktorer som skolens innhold og organisering, samt sammenhengen med unges psykiske helse (Bakken, 2022), er forklaringer som gjerne brukes (Nygård & Bjordal, 2024).

Kan det også være grunn til å tro at mange elever rett og slett kjeder seg på skolen? Mye tyder på at det har blitt et for ensidig press på testing og måloppnåelse i skolen, og mindre fokus på å skape gode og motiverende læringsprosesser. I Stortingsmelding 34 (2023–2024): «En mer praktisk skole – bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn» gjøres det opp status i forhold til noen av de utfordringene dagens skole står i:

Den negative utviklingen i læring og trivsel de siste ti årene er alvorlig. Elevenes læringsresultater i lesing, realfag og demokratikunnskap går ned. Flere presterer på lavt nivå, blant dem er flest gutter. Antall elever som rapporterer om mobbing, lav trivsel og fallende motivasjon går opp.

I Stortingsmeldinga slås det fast at det er mange forhold som er bra i norsk skole; mange elever trives i skolen, og føler de får god oppfølging både hjemmefra og fra skolen. Det er også færre elever enn før som dropper ut av videregående opplæring (St.meld. 34). Allikevel er det mange negative tendenser: Norske elever scorer generelt dårligere enn før på en rekke internasjonale undersøkelser, som for eksempel PISA, PIRLS og TIMMS. Disse målingene omhandler ulike fag, som naturfag, matematikk og lesing. I PIRLS 2021 vises en nedgang i leseferdigheter på mellomtrinnet; «Norske ti-åringer rapporterer om lavest leseglede av samtlige land i undersøkelsen» (St.meld. 34). Mest bekymringsfullt er kanskje de resultater som er kommet fram via den internasjonale undersøkelsen om demokrati og medborgerskap (ICCS) som ble gjennomført i 2022. Her viser tallene at de norske elevens kunnskap om

demokrati har hatt en nedgang siden 2016, noe som er bekymringsfullt, særlig med tanke på den sterke satsinga som er gjort på demokrati og medborgerskap som tverrfaglig emne på alle nivå i skolen gjennom innføringen av LK20. Nasjonale prøver viser også at det er økende forskjeller mellom elevene i forhold til lesing og regning både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, og vi har en større andel lavt-presterende elever ved målingene i 2023 enn tidligere (St.meld. 23–24).

Slike målinger i utvalgte fag som nevnt over favner bare om enkelte deler av skolens virksomhet. De møter også mange kritiske perspektiver i den offentlige diskursen om skole. Likevel er dette også en del av fortellingen om skolen i dag. Hvordan skal vi endre denne fortellingen og bidra til å skape mer motivasjon, mer lærelyst, mer engasjement? Hva skal til for at alle elevene finner det meningsfylt å gå på skolen? Kan det være fruktbart å tenke videre med Hartmut Rosas «medisin» – *resonans* – som en måte å utforske dette videre på?

Resonans og emosjoner i utdanning- og skolesammenheng

Å oppleve *resonans* er det Rosa mener er svaret på hvordan vi kan finne tilbake til hva som har mening i livet. Han beskriver det så fint – vi må oppleve at verden svarer og gir gjenklang i oss. Det må være en toveisbevegelse mellom oss og det andre der ute som gir mening og påvirker oss. Det kan gi uttrykk på flere måter, og Rosa beskriver tre akser: en *horisontal*, en *diagonal* og en *vertikal*. Den horisontale beskriver resonans med mennesker, det kan være familie, venner og medborgere. Den diagonale aksene viser til resonans mellom individer og materielle objekter, som tekster vi skriver, ting vi lager og omgir oss med. Den tredje aksene, den vertikale, viser til resonans mellom mennesket og de store tingene i verden som naturen, kunst og religion etc. Resonans kan altså være når vi kjenner positiv tilknytning til et annet menneske, når vi glemmer tid og sted fordi vi er oppslukt av noe vi lager og vi vil bare gjøre mer og lære mer, eller resonans kan være å få gåsehud på armene når vi hører musikk som beveger oss. Resonans trenger ikke nødvendigvis

bare være harmoni, det kan også provosere, men felles er at det beveger oss. Kan det være opplevelse av resonans i undervisning og tilnærming til elevene som kan være med å skape økt læringslyst og trivsel i skolen?

Kan man forstå begrepet resonans i lys av hvordan emosjoner påvirker læring? Den danske pedagogen Knud Illeris påpeker gjennom flere av sine arbeid at det er tre viktige dimensjoner med læring: den *kognitive* dimensjonen (læringens innhold), den *relasjonelle* dimensjonen (samhandling), og sist, men ikke minst, læringens *drivkraft*. Den siste handler om motivasjon, følelser og vilje til læring (Illeris, 2012). Alle disse dimensjonene er en forutsetning for at god læring skal finne sted, og kanskje er det lagt for lite vekt på nettopp denne siste dimensjonen i vårt utdanningssystem. Målbare resultater og testing har fått stor plass, mens den emosjonelle siden ved læring vektlegges i mindre grad. Læring må berøre, og i denne konteksten er det kanskje at Rosas begreper om *resonans* har en plass.

Jacobsen Evenshaug diskuterer forståelsen av begrepet resonans slik:

Rosa utdyper toveisbevegelsen i resonans med to begreper: $a \leftarrow \text{ffect}$ (latin: *afficere*) og $e \rightarrow \text{motion}$ (latin: *emovere*). (Jacobsen Evenshaug, 2022).

Affekt tolker hun som «den delen av bevegelsen som kommer fra noe utenfor individet», det som berører og påvirker, mens emosjon forstås som at «individet svarer på påkallelsen». Individet reagerer ved eksempelvis blikk, verbalt, blir rørt. Vi kan forstå affekt som det som kommer utenfra, mens emosjon er reaksjonen på dette innefra. Emosjoner innebærer kroppslige reaksjoner, og eksempler på emosjoner som er aktuelle i læringssammenheng kan være alt fra glede, stolthet og begeistring til sinne, frustrasjon og skam.

Rosas poeng om fremmedgjøring har også en emosjonell side. Den svenske emosjons-sosiologen Bengt Starrin hevder at «følelser av fremmedhet gir opphav til både skam og sinne» (Starrin, 2009), og henviser direkte til Marx teorier om fremmedgjøring.

Hans teori om fremmedgjøring innebærer ikke bare at mennesker i det kapitalistiske samfunnet føler seg fremmed overfor produksjonsmidlene, men også at følelser av fremmedhet oppstår i forholdet til andre mennesker og til og med til seg selv. (Starrin, 2009).

Kan man på samme måte også relatere følelser av utenforskap og manglende inkludering til en skolekontekst?

I en tid hvor lærerutdanninger sliter med lave studenttall, skolene med stadig negativ vinklet omtale og økonomiske nedgangstider som rammer alle sektorer, kom Stortingsmeldingen som et lite håp. I st.meld. 34 (2024–2025) vektlegges innholdet i skolen som en av de faktorer vi kan endre for å skape læringslyst:

Regjeringen mener mer praktisk, aktiv og variert læring i skolen er det viktigste grepet for å snu den negative utviklingen i læringsresultater og trivsel. Motiverte elever lærer mer. I arbeidet med meldingen har mange elever gitt klar beskjed om at de ønsker en skole der de er mer i aktivitet og der det de lærer oppleves mer forståelig og relevant for deres hverdag. Tilbakemeldingen fra lærere er at de ønsker mer tid og ressurser til utvikling av praktisk og utforskende undervisning. Mer praktisk og utforskende læring kan gjøre skolen mer meningsfull og motiverende for elevene. Det kan også stimulere til mer nysgjerrighet og til at flere blir inkludert i læringen. Regjeringen vil derfor ha mer praktisk læring i alle fag i skolen.

Etter tiår hvor de praktisk-estetiske fagene har vært nedprioritert, kan det se ut som pendelen snur. Utfordringen er at det vil ta tid å ruste opp skolene med kvalifiserte lærere, materiell og ressurser. Det er viktig å understreke at det nødvendigvis ikke er en klar sammenheng mellom en mer praktisk skole og økt læringsglede. I en mer praktisk skole kan det introduseres aktiviteter som innebærer at elevene skal gjøre ting de ikke mestrer, og som de kanskje gruer seg til. Denne utfordringen må problematiseres i prosessen videre med implementering av en mer praktisk skole, og det er viktig at våre lærerstudenter er bevisste og har et reflektert forhold til dette.

Om denne boka og hva den kan bidra med

Vi ønsker at læring skal berøre, og vi ønsker å bidra til læringsglede og en økende grad av resonans hos både lærerstudenter og hos elevene i skolen generelt. Kapitlene i boka beskriver opplevelser av resonans på forskjellige måter. Felles for dem alle er fortellinger om undervisning som har som formål å gjøre en forskjell for å skape økt læringsglede og resonans hos både studenter og undervisere. Hvordan læringsglede forstås i ulike kontekster, vil hvert kapittel utforske. Boka består av et innledende kapittel og 11 kapitler som igjen er inndelt i tre deler.

I del 1 har de tre første kapitlene til felles at de utforsker læringsglede i kontekst eller fag.

I det første kapitlet skriver Camilla og Astrid om lek og jakten på læringsgleden i begynneropplæringen. Kapitlet tar for seg en studie der studenter har undersøkt hva som bidrar til læringsglede hos 5-åringer i barnehagen. Målet for studentene er å få innsikt i hva som kan skape læringsglede i første klasse, og leken fremstår som essensiell.

Kapittel to handler om læringsglede og opplevelse av mestring i kultur-møter. Brynjulv og Annfrid deler erfaringer fra studenters praksis i Sør-Afrika, og viser hvordan denne praksisen har bidratt til økt læringsglede og motivasjon for videre studier og for yrket.

I kapittel tre skriver Kristine og Merete om læringsglede i samfunns-fagdidaktikk i lektorutdanningen. De har intervjuet lærere og studenter om aktiv læring, som ofte bidrar til læringsglede, og undersøker hvordan denne gleden kan fremme samfunnsfagets dannelsingsmandat.

I del 2 presenteres fire bidrag som omhandler skapende og kreativ aktivitet som grunnlag for læringsglede.

Kari og Eva utforsker i kapittel fire kroppslig læring og læringsglede gjennom temaet tekstur, og viser hvordan tekstur og skapende læreprosesser kan være et viktig utgangspunkt for å skape engasjement og læringsglede.

I kapittel fem skriver Hilde om studenters erfaringer med å lage sangbøker i engelskfaget. Hun undersøker skaperglede og diskuterer betydningen av materialitet og arbeid med fysisk, formbart materiale i et tradisjonelt, akademisk kjernefag som engelsk.

Kapittel seks tar for seg hvilke minner, erfaringer og forståelser studentene knyttet til bevegelsesglede i kroppsøvfaget. Karin har benyttet tegning

i kroppsøvningsfaget som grunnlag for refleksjon, og intervjuet studenter etter at de har tegnet i faget.

Kirsten, Inger-Merete og Gjertrud har i kapittel syv også tegning i fokus. De har undersøkt hvordan tegning som læringsform i veilederutdanningen kan bidra til å fremme læringsglede.

Del 3 omhandler tekster som utforsker læringsglede i tverrfaglige prosjekter.

Kapittel åtte tar for seg et tverrfaglig undervisningssamarbeid mellom pedagogikk og dramafaget. Unn-Doris, Linda, Marte og Annfrid har gjennomført et prosjekt med mål om å utforske hvilke muligheter fiksjon gir for teoriinnlæring, og hvordan prosjektet har åpnet for selvrefleksjon og profesjonell selvtillitsbygging.

I kapittel ni skriver Tatiana og Anne om et samarbeid mellom pedagogikk og drama tilknyttet lektorutdanningen. Prosjektet handler om at studentene har laget film, og kapitlet presenterer og utforsker dramaturgisk design for undervisning.

Kapittel ti beskriver et samarbeidsprosjekt mellom fagene mat og helse og naturfag. Her diskuterer Greta og Jan hvordan man kan undervise om samisk matkultur og arts kunnskap i uterommet.

I det siste kapitlet, kapittel elleve, skriver Christopher og Siv-Anita om et tverrfaglig samarbeid i fagene engelsk og norsk. Prosjektet handler om et undervisningsopplegg om poesi og sted, hvor målsetningen er å legge til rette for leseopplevelser situert i stedet.

Boka er et bidrag til kolleger i utdanningssystemet, både i lærerutdanninger og andre utdanninger. Den er skrevet for kolleger i skolen, for studenter og for alle som trenger inspirasjon, motivasjon og ideer til å tenke nytt og utenfor boksen om undervisning og læring. Vi ønsker dere god lesning, og håper at boka skaper både resonans og læringsglede.

Referanser

- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater (NOVA Rapport 5/22)*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Brochman, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet – Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen Evenshaug, A. (2022). Modernitetskritikk med et svar. I *Salongen – nettidsskrift for filosofi og idehistorie*. Publisert mandag 26. september 2022.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Meld. St. 34 (2023–2024). Em mer praktisk skole. *Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898/>
- Nygård, M. & Bjordal, I. (2024). Skolevegring og «flukt» fra den offentlige skolen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2-3), 23–37.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Starrin, B. (2009). Det våres for emosjoner i samfunnsvitenskapen. I *Emosjoner i forskning og læring*, (Red.) R. Jakhelln, T. Leming, & T. Tiller. Eureka forlag.

Del 1

Stene, C. & Unhjem, A. (2025). Jakten på læringsgleden. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.),
Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser
(s. 21–42). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680901>

1

Jakten på læringsgleden

Camilla Stene & Astrid Unhjem

Sammendrag: Studien tar utgangspunkt i et feltarbeid som studenter på master i begynneropplæring gjennomførte i barnehagen, der målsettingen var å observere femåringers læringsglede. Feltarbeidet ble knyttet til undervisning om temaer som lek og læring på første klassetrinn, samt overgangen fra barnehage til skole. I etterkant av feltarbeidet skrev studentene et refleksjonsnotat om læring og læringsglede. I vår studie har vi analysert studentenes refleksjonslogger med tanke på hvilke faktorer studentene beskrev som sentrale for læringsglede hos femåring i barnehagen, og hvilken betydning denne innsikten hadde for deres tanker om lærerrollen på første klassetrinn. Studentenes refleksjoner viste en helhetlig tenkning omkring læring, der lek, utforsking, medbestemmelse og valgfrihet fremheves som viktige forutsetninger for barns læringsglede. For å legge til rette for dette må det fysiske miljøet åpne for variert aktivitet, og læreren må være fleksibel overfor barns initiativ. Læreren må legge til rette for mestring, samtidig som det gis utfordringer, og vise tillit til at barna kan mestre.

Nøkkelord: læringsglede, flyt-teori, lek, medvirkning, mestring

Abstract: The study is based on fieldwork in a kindergarten conducted by students in the master's programme in early childhood education, aiming to observe the joy of learning in five-year-olds. The fieldwork was linked to teaching on topics such as play and learning in the first grade and the transition from kindergarten to school. After the fieldwork, the students wrote a reflection note on learning and the joy of learning. In our study, we analysed the students' reflection logs to identify the factors they described as central to the joy of learning in five-year-olds in kindergarten, and to examine the significance of this insight for their thoughts about the role of the teacher in the first grade. The students' reflections showed a holistic thinking about learning with play, exploration, co-determination and freedom of choice as essential prerequisites for children's joy of learning. To facilitate this, the physical environment must allow for varied activity, and the teacher must be flexible towards children's initiatives. The teacher must facilitate mastery while also challenging the children and demonstrating confidence in their ability to cope.

Keywords: joy of learning, flow-theory, play, participation, coping

Introduksjon

Dette har fått meg til å tenke over hvor mye læring det faktisk er i lek, ikke bare lek som er igangsatt av lærerne, men også av barna selv så lenge det er satt av muligheter for det. Særlig det engasjementet som barn skaper smitter veldig fort over på de andre. Plutselig har man en stor gruppe barn som er med på leken, og her kommer samarbeid, læringsglede og læring ganske naturlig (1).

En av studentene på master i begynneropplæring skriver dette i sitt refleksjonsnotat etter et feltarbeid, der målsettingen blant annet var å observere læringsglede hos femåringene i barnehagen. I overordnet del av Læreplanverket LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11) legges det vekt på å fremme lærelyst og læringsglede i undervisningen. Det understrekes at dette forutsetter et bredt repertoar av læringsaktiviteter der elevene opplever mestring, men også møter utfordringer. Elevene skal få muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang, og særlig for de yngste barna i skolen presiseres det at lek er nødvendig for utvikling og trivsel. Dette forutsetter et helhetlig syn på læring, der barn utvikler seg gjennom et samspill mellom fysiske, motoriske, kognitive, sosiale og emosjonelle utviklingsområder (Vingdal, 2014, 2018).

I sluttrapporten for evalueringen av seksårsreformen (Bjørnstad et al., 2024) fremkommer det store ulikheter i læringsmiljø og arbeidsformer i ulike første- og andreklasserom. Mens noen klasserom preges av variasjon og muligheter for lek i løpet av skoledagen, er dette nærmest fraværende hos andre. Fri lek og læring gjennom lekpregede aktiviteter er særlig fremtredende de første månedene av første klasse. Utover i første klasse og på andre klassetrinn preges mange klasserom i økende grad av «tradisjonell» skole, med mer individuelt arbeid og mindre tid og rom for lekpregede aktiviteter.

Sluttrapporten bygger blant annet på Bjørnstad et al. (2022), som identifiserte to ulike tilnærminger til lek i begynneropplæringen. Den første bruker lek som en gjennomgående del av undervisningen, med faglige mål som en del av lekaktivitetene. Den andre vektlegger i større grad tradisjonelle undervisningsformer, der elevene øver på å sitte stille og innrette seg etter skolens regler, og gir mindre tid til lek som en integrert del av undervisningen. Økt kompetanse når det gjelder lek i begynneropplæring blir fremhevet

som en viktig faktor med tanke på bedre tilrettelegging for de yngste elevene (Bjørnestad et al., 2024). Dette må også prege grunnskolelærerutdanningen.

Lærerstudenter som velger begynneropplæring som masterfag, skal bli eksperter i begynneropplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 30). En sentral del av denne kompetansen er å kunne ivareta lærelyst og læringsglede i overgangen fra barnehage til skole og på første klassetrinn. Innsikt i barnehagens arbeidsmåter kan øke deres kompetanse i å legge til rette for en lekbasert pedagogikk, som ifølge Lillejord et al. (2018) er viktig for å gjøre overgangen fra barnehage til skole så god som mulig.

I studien som presenteres her, har vi undersøkt hvordan et feltarbeid i barnehagen kan bidra til denne innsikten hos lærerstudentene ut fra følgende problemstilling: *Hvilken innsikt har feltarbeidet i barnehagen gitt lærerstudentene, med tanke på å legge til rette for læringsglede på første klassetrinn?*

Slik vi forstår begrepet læringsglede, handler det både om å oppleve glede mens man lærer, og å oppleve glede fordi man lærer. I den første betydningen er selve læringsaktiviteten og hvorvidt den innebærer engasjement og motivasjon sentral. I den andre betydningen handler det om gleden ved å oppleve at man utvikler ny innsikt og mestrer nye utfordringer. Her vil balansen mellom mestring og utfordring spille en stor rolle.

Videre i kapittelet knytter vi studentenes beskrivelser og forståelse av læringsglede i begynneropplæringen opp mot forskning og teori om lek i begynneropplæring, samt teori om flow (heretter flyt-teori). Lek er en viktig del av barns liv og blir av svært mange fremhevet som sentralt for motivasjon, engasjement, utvikling og læring, særlig de første skoleårene (se f.eks. Becher & Håøy, 2022; Lillejord et al., 2018; Lunde & Brodal, 2022). I tillegg har vi valgt flyt-teori som innfallsvinkel til å drøfte studentenes refleksjoner omkring barns læringsglede, da vi mener at dette perspektivet kan bidra med en enda dypere forståelse av hvordan og når barn virkelig trives og lærer på sitt beste.

Lek

Gode muligheter for lek, sammen med fysisk aktivitet og utforskende læring, er sentralt for å ta vare på barns motivasjon og læringsglede (Lillejord et al.,

2018). Lek er viktig og naturlig i barns liv (Becher & Håøy, 2022) og spiller også en sentral rolle i barns læring og utvikling – motorisk, kognitivt, språklig og sosialt (Lunde & Brodal, 2022). Becher et al. (2019) vektlegger lekens rolle for barns opplevelse av kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Lek var også sentralt ved innføringen av skolestart for seksåringer i 1997. Utover 2000-tallet ble lekens rolle imidlertid tonet ned og erstattet med mer stillessittende undervisningsmetoder, noe utformingen av klasserommene også bar preg av (Becher, 2018; Haug, 2019; Palm et al., 2018). Dette kan blant annet skyldes økt læringspress og at lærerne manglet kompetanse i å integrere lekbasert læring i undervisningen (Lillejord et al., 2018).

De siste årene har det likevel vært tendenser til mer bruk av lek på første trinn, særlig de tre første månedene. Uteskole brukes fast, og klasserommene er mindre rigide (Bjørnestad et al., 2022). Økt kompetanse om læring gjennom lek kan bidra til at lærere legger enda bedre til rette for lek gjennom hele første klassetrinn og også videre i skoleløpet.

Det finnes ikke en entydig definisjon av lek, noe som kanskje heller ikke er hensiktsmessig (Becher & Håøy, 2022; Øksnes, 2010). Det er likevel generell enighet om at lek kan karakteriseres som frivillig og ofte spontan ut fra barnets initiativ (Brostrøm, 2019; Lillemyr, 2020), og at lek er lystbetont og meningsfullt for barnet (Øksnes & Sundsdal, 2018). Et annet viktig kjennetegn ved lek er bruk av fri fantasi, der barn som leker ofte beveger seg fram og tilbake mellom lek og virkelighet. Samtidig innebærer lek elementer av gjentakelse som gjør at barn kan repetere og bearbeide tidligere erfaringer (Eik, 2022; Huizinga & Lindtner, 1993). Lek kan også være preget av spenningselementer, for eksempel ved at man utfordres og tar sjanser (Lunde & Brodal, 2022). Konkurransen kan også være en del av spenningen, for eksempel når lek knyttes opp til ulike former for spill (Huizinga & Lindtner, 1993). Det kan diskuteres i hvilken grad alle kjennetegnene må være til stede, men subjektive kjennetegn knyttet til frivillighet, glede og fantasi betraktes som sentrale (Eik, 2022). Det er med andre ord barnets opplevelse av aktiviteten som er avgjørende for om den kan karakteriseres som lek eller ikke.

I et læringsperspektiv kan lek forstås som en kraft og motivasjon til å lære (Lillemyr, 2020). Brostrøm (2019) bruker begrepene *lekende læring*, *lærerik lek* og *fri lek*. I lekende læring har leken en klar målsetting om noe barn skal lære og er forholdsvis lærerstyrt. Til sammenligning vil leken ha hovedfokus

og være mer barnestyrt i lærerik lek, men likevel føre til læring. I den frie leken får barn tid og rom for å konsentrere seg om leken på egne premisser.

Eik (2022) bruker begrepene *lekende læring* og *lærende lek* for å beskrive sammenhengen mellom lek og læring og lærerens rolle i den forbindelse. Lekende læring beskriver lekpregede arbeidsmåter, ofte igangsatt og ledet av læreren. Lærende lek oppstår på barns initiativ og premisser. Da er hovedmålet for barnet å leke, mens lærerens rolle er å tilrettelegge for mer målrettet læring. Oppsummert ser vi at perspektivene inkluderer ulike grader av lærerens involvering i lek, fra en sterk grad av læringsstyring til barnestyrt fri lek. I realiteten vil grensene være flytende og variere etter som leken utvikler seg. I skolehverdagen vil det alltid være en viss grad av voksenstyring. Det sentrale er i hvilken grad læreren har kompetanse til å legge til rette for læring gjennom lek, og ikke minst gjenkjenne og anerkjenne læringspotensialet i ulike former for lek.

Flyt-teori

Flyt-teorien, utviklet av Csikszentmihalyi (1991), beskriver en bevissthetstilstand av «flyt» der mennesker er fullstendig engasjert i en aktivitet, opplever dyp konsentrasjon, glede og engasjement. Dette kan oppleves i alle deler av livet og i prinsippet når som helst og hvor som helst. Flyt kan like godt være knyttet til våre mest strevsomme oppgaver der vi utfører noe vanskelig, men som likevel oppleves verdifullt. Eksempler Csikszentmihalyi (1991, s. 11) gir er folinisten som spiller et utfordrende musikkstykke, barnet som med en skjelvende hånd får satt på den aller siste byggekloss på et tårn som er høyere enn han noensinne har bygget før, eller svømmeren som slår sin egen rekord. Siden tilstanden forklares som positiv og aktivitetsorientert, står det i kontrast til negative tilstander som også kan legge beslag på bevisstheten, som tvangstanker og angst.

Flyt-tilstanden kjennetegnes av flere trekk, hvor en optimal balanse mellom mestring og utfordring er sentral. Dersom utfordringen er for lav sammenlignet med individets ferdigheter, kan det føre til kjedsomhet, manglende engasjement og interesse. Motsatt, hvis utfordringen er for høy i forhold til

ferdighetene, kan det resultere i frustrasjon, angst og en opplevelse av å mislykkes. Flyt oppstår når utfordringene og individets evne til å håndtere dem er balansert, slik at man er i stand til å mestre oppgaven (Csikszentmihalyi, 1991; Jackson & Marsh, 1996).

I skolesammenheng innebærer dette å legge til rette for læringssituasjoner der elevene både opplever mestring og har noe å strekke seg etter. Et annet kjennetegn er at aktiviteten har klare mål, enten ved at målene er definert på forhånd, eller at de utvikles og/eller endres underveis. Ifølge Jackson & Marsh (1996) innebærer dette at man kan oppleve eierskap til aktiviteten som utføres. I skolesammenheng henger dette nært sammen med følelsen av kontroll i læringssituasjonen, for eksempel ved å ta utgangspunkt i elevenes egne interesser i arbeidet med tekstskrivning. I en skriveramme som fungerer som stillas for gradvis å kunne produsere tekst, kan elevenes interesser være tema for teksten, eller de kan selv velge mottaker for teksten. Muligheten til medbestemmelse og innflytelse over aktiviteten bidrar til økt eierskap.

Flyt-tilstanden kjennetegnes også ved at neste steg i aktiviteten oppleves som forutsigbart, selv når man møter utfordringer. For eksempel kan en elev i en konstruksjonsoppgave møte utfordringer når målet er å lage en overgang fra et bygg til et annet, som en bro. Selv om forsøkene mislykkes gjentatte ganger, mister ikke nødvendigvis eleven motivasjonen dersom følelsen av eierskap og forutsigbarhet er til stede.

Det viktigste kjennetegnet, og et resultat av å være i flyt, er en opplevelse av sterk indre motivasjon hvor man blir oppslukt av aktiviteten. Selve aktiviteten får egenverdi, og fokus på tid og sted blir irrelevant (Csikszentmihalyi, 1991; Jackson & Marsh, 1996). I skolearbeid kan dette komme til uttrykk i ulike læringssituasjoner, og felles for disse er at man kan observere at barna er så oppslukt i aktiviteten at de glemmer tid og sted. De er fullt konsentrert, viser driv i aktiviteten og uttrykker engasjement gjennom kroppsspråk eller uttalelser.

Forståelsen av flyt og indre motivasjon i barnehage- og skolesammenheng kan utdypes i lys av selvbestemmelsesteori. Ryan og Deci (2000) peker på tre grunnleggende psykologiske behov av betydning for indre motivasjon: *autonomi, tilhørighet og kompetanse*. Når det gjelder *autonomi*, fant Ryan og Deci at faktorer som valgmuligheter og medbestemmelse økte den indre motivasjonen. I barnehagen legges det stor vekt på barns rett til medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2021), med gode muligheter for valgfrihet og

medbestemmelse (Thoresen & Aukland, 2020). På første klassetrinn kan blant annet rutiner omkring oppstart og friminutt medføre større grad av kontroll (Fjell & Olaussen, 2012), noe som kan ha negativ betydning for elevenes opplevelse av autonomi.

Tilhørighet handler om å føle seg inkludert og ha nærhet til andre personer (Deci & Ryan, 2000). Forskning viser at relasjoner mellom elever, og mellom elev og lærer, har stor betydning for elevens faglige utvikling, trivsel og psykiske helse (Federici & Skaalvik, 2017; Uthus, 2017). Ifølge Bjørnestad et al. (2024) er vennskap og relasjoner svært viktig for første- og andreklassingers trivsel og motivasjon på skolen. Wangberg (2020) fremhever at relasjoner utvikles best i ustrukturerte settinger, for eksempel i lek.

Behovet for *kompetanse* har utspring i ønsket om å mestre omgivelsene (Deci & Ryan, 2000), og kan ses i sammenheng med balansen mellom mestring og utfordring som er sentral i flyt-teori. Ifølge Bandura (1997) har forventning om mestring stor betydning for hvordan hver enkelt føler, tenker, motiveres og handler. Den som har god mestringsforventning, går gjerne inn i nye situasjoner med handlekraft og høye målsettinger, mens en med lave forventninger vil forholde seg mer passivt, unnvikende eller negativt. Slik påvirker mestringsforventning handlinger og resultat forholdsvis uavhengig av ferdighetene hos den enkelte (Bandura, 1993, 1997). For å oppleve flyt er det viktig å ha god mestringstro i møte med reelle utfordringer, og etter hvert oppleve økende mestringsgrad.

Lunde og Brodal (2022) fremhever at barn trenger å kjenne på spenningen ved å utfordre seg selv i møte med omgivelsene. En sentral forutsetning er at lærings situasjonen er så trygg at elevene våger å ta sjanser og utfordre egne grenser. Skaalvik & Skaalvik (2015) knytter dette til et mestringsorientert læringsmiljø, der prøving og feiling er naturlig, og man føler seg trygg nok til å søke utfordringer. Ulstad et al. (2020) understreker at i et mestringsorientert læringsklima rettes fokuset mot den enkeltes mestring og fremgang, heller enn resultater og sosial sammenligning. Dette er avgjørende for å ivareta opplevelsen av kompetanse, samt autonomi og tilhørighet, og bidrar til å fremme motivasjon og selvstendighet.

Flere av karakteristikkene ved flyt-tilstanden sammenfaller med kjenne tegn på lek, slik dette blant annet beskrives av Brostrøm (2019) og Øksnes og Sundsdal (2018). Både flyt og lek innebærer for eksempel dyp involvering, konsentrasjon over tid, frivillighet og indre motivasjon. Ved å anvende flyt-

teorien som teoretisk perspektiv i tillegg til lek, ønsker vi å gå enda dypere inn i verdien av involvering, samt det å legge til rette for at barn får bryne seg på utfordringer som bidrar til utvikling og læring i trygge omgivelser der utfordring balanseres mot mestring.

Metode

Målsettingen for studien var å undersøke hvilken innsikt feltarbeidet i barnehagen ga lærerstudentene, med tanke på hvordan de kunne legge til rette for læringsglede på første klassetrinn. Studentenes feltarbeid i barnehagen ble knyttet til undervisning om seksåringen i skolen, lek og læring på første klassetrinn, og overgangen fra barnehage til skole. Arbeidet munnet ut i en erfaringsdeling der studentene presenterte observasjonene sine. På bakgrunn av dette skrev studentene hver for seg et refleksjonsnotat med fokus på hvordan lek og/eller utforskende læringsaktiviteter kan bidra til læring, og hvordan man som lærer kan legge til rette for læring og læringsglede i første klasse.

Data for vår studie er refleksjonsnotater fra de 11 studentene som ga samtykke til at notatene deres kunne brukes. Siden læringsglede er et begrep som brukes i læreplanen, men som vanskelig lar seg definere, ønsket vi å løfte frem perspektivet til studentene som nå har teorigrunnlaget og snart skal ut i praksisfeltet for å arbeide. Derfor valgte vi først en induktiv tilnærming til datamaterialet med utgangspunkt i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012). De to første fasene i tematisk analyse handler ifølge Braun og Clarke om å bli kjent med datamaterialet og utvikle de første kodene. Vi startet med å lese gjennom materialet hver for oss og markere det som var relevant for problemstillingen, samtidig som vi noterte forslag til foreløpige koder og tema. Eksempler på foreløpige koder og tema var: *fri lek, lærerinitiert lek, engasjement og faglig læring gjennom lek*, som ble samlet i temaet *lek. Læring gjennom spill og lek, lærerens tilrettelegging for utforskning og behov for å lære* ble samlet i temaet *utforskning*. Andre foreløpige temaer var *fysisk læringsmiljø, lærerrollen i første klasse, lærerrollen i barnehagen, mestring, relasjoner samt valgfrihet og medbestemmelse*.

De to neste fasene handler om å utvikle endelige tema, basert på en ny gjennomgang av datamaterialet og kodene (Braun & Clarke, 2012). I denne fasen gikk vi gjennom datamaterialet sammen og justerte koder og foreløpige tema. Vi vekslet mellom å jobbe induktivt med utgangspunkt i datamaterialet, og deduktivt ved å bruke teori om lek og flyt for å gi retning til analysen. Vi endte opp med å samle studentenes refleksjoner omkring hvordan læreren kan legge til rette for læringsglede på første trinn, i følgende tema: 1) lek og utforskning, 2) balanse mellom mestring og utfordring, 3) valgfrihet og medbestemmelse og 4) fysisk læringsmiljø.

Studien bygger på våre tolkninger av studentenes skriftlige refleksjoner over observasjoner. Vi er bevisste på utfordringen ved å bruke refleksjonsnotater som datamateriale, da vi tolker meninger ut fra tekstene uten at studentene får anledning til å korrigere våre tolkninger. Samtidig hviler studien på en antakelse om at tekster alltid er intertekstuelle. Dette betyr noe mer enn å se på tekstene som lineære i kommunikasjonsmodellen der budskap overføres fra sender til mottaker. Det innebærer at mening også konstrueres av leser. Fortolkningene er subjektive og basert på forskernes forutforståelse. Dette viser at det kan finnes ulike måter å fortolke samme tekst på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 120). For å bidra til transparens omkring egne tolkninger, har vi valgt å presentere forholdsvis mange utdrag fra refleksjonsloggene når vi presenterer og drøfter resultatene.

Presentasjon og drøfting av resultat

Studentene trakk fram tilrettelegging for lek og utforskning, balanse mellom utfordring og mestring, valgfrihet og medbestemmelse samt et læringsmiljø som ga rom for fysisk aktiv læring som særlig relevant med tanke på læringsglede. Videre presenteres og drøftes studentenes refleksjoner innenfor de fire temaene. I sitatene er studentene referert til som hhv. 1, 2, 3 osv. for å ivareta anonymitet.

Lek og utforsking

Lek kan karakteriseres som frivillig og spontan, ut fra barnets initiativ (Brostrøm, 2019; Lillemyr, 2020) og lystbetont og meningsfull (Øksnes & Sundsdal, 2018). Barnets subjektive opplevelse av frivillighet, glede og fantasi er sentralt (Eik, 2022). I refleksjonsloggene beskrev studentene en nær sammenheng mellom det de karakteriserte som lek og utforskende aktivitet. En student skriver:

Barn kan leke hele dagen. Lek og utforskertrang slutter aldri. Her tror jeg at potensialet ligger. Barn er naturlig nysgjerrige og fulle av fantasi og har evnene til å leke. Dette er noe vi som lærere får helt gratis når barn begynner på skolen (7).

Studentene beskrev flere eksempler på hvordan barna selv utviklet utforskende aktiviteter som en del av leken. Her er et eksempel på en aktivitet som utviklet seg omkring sjakkspill:

Underveis i spillet var barna særlig opptatt av å finne ut hvem som ledet, og brukte tid på å telle over de ulike verdiene av brikene som var slått ut av spillet ... barna hjalp hverandre med å forstå på en god måte. Noen kunne for eksempel si: «vi leder med fire poeng!» mens en annen sa «nei, vi leder med bare ett!». Da forklarte de hverandre hvordan de hadde tenkt og ble til slutt enige om hva som var den riktige stillingen (1).

I dette eksemplet knyttes barnas lek og utforsking opp mot spill, slik dette beskrives av Huizinga og Lindtner (1993), og får dermed et preg av konkurranse og spenning. Slik vi tolker beskrivelsen, skapte dette et behov hos tilskuerne for å utforske egne regneferdigheter for å finne ut hvem som ledet spillet. Samtidig ser det ut til at det foregikk innenfor en trygg ramme der de kunne foreslå løsninger uten å være redde for å ta feil, noe som kjennetegner et mestringsorientert læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I tråd med dette indikerer studentenes refleksjoner at de oppfatter lek som en arena for å fremme læringsglede, gjennom at barna på eget initiativ utfordret og utviklet egne ferdigheter i samarbeid med hverandre.

Med tanke på hvordan studentene som kommende lærere kunne legge til rette for læring gjennom lek og utforskende aktivitet, hadde de mange gode eksempler på hvordan dette kunne initieres eller videreutvikles av de voksne. En student skriver:

Barnehagelæreren satte seg ned ved et bord og begynte å lage slanger med piperensere og perler. Etter hvert som barna oppdaget det flyttet de seg sakte, men sikkert fra fri lek til den voksenstyrte aktiviteten. Oppgaven ga mulighet for nysgjerrighet og utforsking ... elevene diskuterte blant annet hva som var forskjellene og likhetene mellom de ulike slangene, og hvorfor det tok lengre tid å lage noen slanger enn andre (6).

I denne situasjonen ble leken initiert av læreren, noe som kan beskrives som lekende læring (Brostrøm, 2019; Eik, 2022). Etter hvert tok barna mer styring over lek og utforskning. Leken utviklet seg med andre ord i retning av lærerik lek (Brostrøm, 2019) eller lærende lek (Eik, 2022), der barna har initiativet mens læreren blir tilrettelegger for mer målrettet læring. Dette krever at læreren har kompetanse til å se potensialet i situasjonen og samtidig kunne bidra til læring uten å stå i veien for barnets initiativ.

Studentene beskrev også mange eksempler på læring gjennom fri lek (Brostrøm, 2019), for eksempel konstruksjonslek, rollelek og butikklek. Dette var lek som barna startet på eget initiativ, med utgangspunkt i tilgjengelige rekvisitter. En student skriver: «I en typisk butikklek fikk jeg se hvordan barna kjøpte og solgte varer av hverandre, tegnet mynter og sedler, estimerte priser og telte penger. Dette foregikk på barnas eget initiativ» (8). En annen student som hadde observert samme lek, la til at leken også inkluderte både skrivning og regning. I dette eksemplet trekker barna inn tidligere erfaringer og viderefører dem i leken, noe som ifølge Eik (2022) er et godt bidrag til læring gjennom lek.

Studentene hadde også lagt merke til at når barna ble motiverte gjennom lek, kunne de konsentrere seg over lang tid: «De gangene jeg så at barna var engasjerte i leken virket det som de klarte å opprettholde oppmerksomheten over en lengre tid» (3) og «jeg er imponert over hvor motiverte, effektive og samarbeidsvillige barna var mot hverandre» (1). Slik vi tolker studentenes utsagn, opplevde de at leken var viktig for barns motivasjon og utholdenhet.

Dette kan forklares med at leken var frivillig og lystbetont, noe som ifølge Brostrøm (2019) er sentralt.

Ved å betrakte studentenes eksempler i lys av flyt-teorien, ser vi tydelige tegn på engasjement og konsentrasjon i de lærings situasjonene som beskrives. I alle tilfellene formidles aktiviteter der barna er dypt involvert, deltar, prøver og feiler, og fortsetter med fokus og interesse. Aktivitetene ser ut til å drive seg selv fremover, uten behov for ytre motivasjon, styring eller kontroll. Dette antyder at lærings situasjonene eller aktivitetene har vært godt tilpasset elevenes ferdigheter, og at det har aktivert en indre motivasjon for gjennomføring. Dette er alle sentrale kjennetegn på flyt, slik dette beskrives av Csikszentmihalyi (1991) og Jackson & Marsh (1996).

Oppsummert har studentene observert at det ofte er glidende overganger mellom fri lek og lærerstyrt lek, slik Brostrøm (2019) og Eik (2022) også beskriver. De anerkjenner lekens egenverdi og beskriver hvordan lek bidrar til engasjement og involvering, noe som også kan beskrives som en tilstand av flyt (Csikszentmihalyi, 1991; Jackson & Marsh, 1996). Samtidig reflekterer studentene over hvordan læreren kan videreutvikle læringspotensialet i aktiviteten. De beskriver hvordan læreren noen ganger kan bygge videre på barnas frie lek, mens man i andre situasjoner kan initiere aktiviteter som barna selv kan utvide. Studentene beskriver også hvordan barna stadig veksler mellom lek og utforsking i aktivitetene sine, slik at lek fører til utforsking, og omvendt. Kompetanse om lekbasert læring er sentralt for å gripe disse mulighetene. I tillegg må læreren ha fagdidaktisk kunnskap om begynneropplæring for å se læringspotensialet i de ulike aktivitetene. Innsikt i barnehagens arbeidsmåter kan øke lærernes kompetanse, særlig med tanke på en god overgang fra barnehage til skole (Lillejord et al., 2018).

Samtidig ser vi utfordringer med å overføre kunnskap fra barnehagen til skolen, fordi skolen har andre rammer og forventninger om læringsutbytte. Dette kan blant annet gi utfordringer med tanke på å gi tid og rom for den frie leken, slik for eksempel Haug (2019) beskriver. Studentenes erfaringer fra feltarbeidet kan bidra til at de står sterkere i denne utfordringen som kommende lærere.

Balanse mellom utfordring og mestring

I observasjonene sine beskriver studentene hvordan det bidrar til læringsglede når barna møter utfordringer og opplever mestring. Flere eksempler viste også hvordan barna aktivt søkte utfordringer på eget initiativ. I eksemplet med sjakkspillet utfordret barna seg selv kognitivt ved å forsøke å regne ut hvem som ledet. I leken omkring plattformene som beskrives nedenfor, utfordret barna sine fysiske ferdigheter gjennom lek. Med utgangspunkt i flyt-teori (Csikszentmihalyi, 1991) ser det ut til at de opplevde en balanse mellom utfordring og mestring som gjorde aktiviteten motiverende og lystbetont:

Barna hadde hentet fram små plattformer i ulike farger og størrelser som de plasserte på bakken i en slags sti. Deretter hoppet de på disse etter tur. Her så vi en god mulighet til å utvide leken. Vi valgte å gi barna oppgaver og utfordringer som å telle, gjengi farger, hoppe med samlede ben, balansere og lignende. Barna kom også på slike utfordringer selv, og uttrykte at de syntes det var gøy (8).

I dette eksempelet hadde ungene utviklet en lek der de utfordret egne fysiske ferdigheter. Ifølge Lunde og Brodal (2022) er leken en god arena for å gi barn muligheten til å oppleve spenningen ved å utfordre seg selv. Eksemplet viser også hvordan lærerne, i samarbeid med barna, utvidet leken med nye kognitive og fysiske utfordringer – noe barna ser ut til å ha satt pris på.

Flere studenter var opptatt av at læreren har en nøkkelrolle i å bidra til barns mestringstro gjennom å balansere mestring og utfordring. En av studentene beskriver voksenrollen slik: «Voksne med en tålmodighet, veiledning og en sterk tro på at barna kommer til å få til det de strever med» (9). For femåringene i barnehagen innebærer mestring blant annet å utvikle selvstendighet i rutinesituasjoner som ved påkledning, opprydning etter måltid, og ikke minst i lek og samhandling seg imellom. Studentene fremhevet verdien av å opprettholde fokus på tålmodighet og veiledning i slike situasjoner, også som lærere på første klassetrinn. Lillejord et al. (2018) fremhever at kultur og tradisjon i skolen kan hindre elevsentrert, aktiv læring. I den sammenhengen pekes det særlig på utforskende læring, men dette er også overførbart til situasjoner som studentene viser til, i rutinesituasjoner og i lek.

Studentene reflekterte også over hvordan man kan gi barn muligheter for nye utfordringer og støtte dem i møte med disse. En student skriver:

Hva er min lærerrolle i undervisning med fri lek og utforskende aktivitet? På den ene siden burde jeg la elevene selv utforske og komme fram til læringsmålet. Samtidig må en anerkjenne at det ikke er alt eleven kan komme fram til selv, og at jeg som lærer burde bygge stillas for å la de nå sin proksimale utviklingssone (4).

Andre studenter trekker fram det å «legge opp til utforskende aktiviteter med enkel inngangsport og muligheten for utvidelse» (6) eller «legge opp til undervisning som legger til rette for at de skal få utforske, undre seg og lære gjennom lek» (9) som innfallsvinkler til å gi barna nye utfordringer de kan mestre. Gode mestringsopplevelser er viktig for mestringsforventning og motivasjon (Bandura, 1993, 1997; Deci & Ryan, 2000). Studentenes refleksjoner viser at de er opptatt av å gi førsteklasingene disse mestringsopplevelsene, samtidig som de må få noe å strekke seg etter. Et mestringsorientert klima der det er trygt å prøve og feile, er et viktig grunnlag når barna møter utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Ulstad et al., 2020). I studentenes refleksjonslogger beskriver de blant annet hvor viktig det er å ha tålmodighet og tillit til barna, og hvordan de kan støttes innenfor sin nærmeste utviklingssone. I tråd med Eik (2022) fremhever studentene også at lekpregede læringssituasjoner kan bidra til at barn våger seg på nye utfordringer.

Valgfrihet og medbestemmelse

Studien viser at de fleste studentene trakk fram valgfrihet og medbestemmelse som viktig for barns læringsglede. I feltarbeidet observerte de blant annet at barna fikk være med å bestemme hva de ønsket å gjøre, de skiftet aktivitet etter egen interesse, og de samarbeidet godt og føyet seg etter hverandre sine innspill. Andre studenter ga uttrykk for at valgfrihet og medbestemmelse bidro til eierskap over egen læring, og at barna opplevde tilhørighet til aktivitetene. En student skriver: «I tillegg vil en lettere få aktivitet hos elevene når de er indre motivert, noe en ofte ser kommer med valgfrihet.» (4). Studentenes refleksjoner er i tråd med intensjonene i Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2021), som legger stor vekt på barns

medvirkning. Ryan og Deci (2000) fremhever også valgmulighet og medbestemmelse som sentralt for motivasjon. Med utgangspunkt i Flyt-teori kan valgfrihet og medbestemmelse bidra til følelsen av kontroll og frihet. Dette gir et dypere engasjement og øker den indre motivasjonen for læring (Jackson & Marsh, 1996). For at eleven skal ha følelse av frihet og kontroll, må læreren gi eleven mulighet til å ta ansvar for egen læring. Dette kan oppnås gjennom selvstyrte læringsaktiviteter hvor de kan ta beslutninger og løse problemer på egen hånd og i samarbeid med andre.

Studentene trekker også fram viktigheten av at barn får følge egen nysgjerrighet og interesse. En student skriver det slik: «observasjonene i barnehagen ga meg et nytt blikk på elevmedvirkning i skolen, og hvor viktig det er at elevene får lov til å ta egne valg basert på egne interesser og nysgjerrighet» (6). Med utgangspunkt i Flyt-teori er nettopp det å fordype seg i egen interesse sentralt, noe som kan føre til opplevelsen av eierskap og kontroll og dermed økt involvering i aktiviteten. Ved oppstart i første klasse møter mange elever tradisjonelle undervisningsformer, der skoledagen i større grad er strukturert omkring forhåndsbestemte aktiviteter (Bjørnstad et al., 2022). Studentenes innsikt fra feltarbeidet kan bidra til at de som lærere velger tilnærminger som gir barnets interesser og nysgjerrighet større spillerom.

Andre studenter knyttet grad av valgfrihet og medbestemmelse opp mot spontanitet, kreativitet og mestring gjennom lek. En student skriver: «... viktigheten av å gi rom for spontanitet og fri lek i undervisningen. Å tillate slike øyeblikk gir barna muligheten til å ta ledelsen i egen læringsprosess, samtidig som de utvikler viktige ferdigheter som samarbeid, problemløsning og kreativ tenking» (5). Spontanitet og fantasi er viktige kjennetegn ved lek (Brostrøm, 2019; Eik, 2022), og har stor betydning for barns læringsglede.

Studentene hadde også observert at valgfrihet bidro til at barn i større grad fikk utnyttet sine sterke sider: «Læregleden blir best skapt av å bruke barn sine sterke sider fra barnehagen, det å leke og det å leke autonomt» (7). Når barn får utnyttet sine sterke sider, har de også større muligheter for å oppleve mestring. Ifølge Bandura (1993, 1997) bidrar dette til å bygge opp under barnets mestringsforventning og trygghet når det gjelder å våge seg ut på nye utfordringer. Med tanke på læringsglede er det å mestre stadig nye utfordringer sentralt.

Fysisk læringsmiljø

Flere studenter reflekterte over hvordan det fysiske læringsmiljøet bidro til barnas læringsglede. En student skriver: «uteskole og naturlige lærings situasjoner gir unike muligheter for å integrere fysisk, motorisk, emosjonell, sosial og kognitiv læring. Et slikt helhetlig lærings syn er essensielt for å møte og støtte elevenes behov» (5). Andre studenter var opptatt av den fysiske tilretteleggingen innendørs: «rommene i barnehagen var veldig godt utformet og tilpasset barna. Lekene og utstyret var i barnas høyde, og det var lagt opp til lek, kreativitet og eksperimentering» (9). En annen student reflekterte over hvordan dette kunne overføres til førsteklasserommet: «et mer innovativt klasserom, med ulike stasjoner, bord og arealer, hvor barna kan få sitte og lære på de måtene de vil. Om barna får sitte mer i tråd med alder, utvikling og konsentrasjon, har jeg tro på mer arbeidsro» (11).

Studentenes refleksjoner viser et helhetlig lærings syn (Vingdal, 2014, 2018), der de ser en sammenheng mellom det fysiske læringsmiljøet og barns muligheter for lek, utforskning, valgfrihet og medbestemmelse, og hvilken betydning dette har for barns læringsglede. Becher (2018) fant i sin studie at mange førsteklasserom i hovedsak ga rom for stillesittende aktivitet lite tilpasset 6-åringenes behov. Tendensen i senere år er mer fleksible løsninger i klasserommene og mer uteskole (Bjørnestad et al., 2022). Studentenes refleksjoner etter feltarbeidet i barnehagen viser at de oppfatter et fleksibelt fysisk læringsmiljø som en sentral rammefaktor som kan bidra positivt til barns læring og læringsglede.

Oppsummerende diskusjon

Studien viser at feltarbeidet i barnehagen har gitt lærerstudentene verdifull innsikt med tanke på å legge til rette for læringsglede på første klassetrinn. Studentene har identifisert faktorer som lek, utforskning, balanse mellom mestring og utfordring, valgfrihet og medbestemmelse samt betydningen av et fleksibelt fysisk læringsmiljø. Disse faktorene peker på en helhetlig tilnærming til læring (Vingdal, 2014, 2018), og samsvarer med intensjonene i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020), som vektlegger å fremme lærelyst

gjennom et bredt repertoar av læringsaktiviteter der fysisk aktiv læring, lek, engasjement og utforskertrang står sentralt.

Studentenes refleksjoner omkring lærerrollen sett i sammenheng med læringsglede viser en tydelig sentrering rundt læring gjennom lek og utforskende aktiviteter. Et sentralt poeng er at lærerens rolle omfatter mer enn å tilrettelegge for lek og utforskende aktivitet; læreren må også tilstrebe at eleven opplever et *behov* for å lære. Det tidligere nevnte eksempelet med sjakkspill illustrerer hvordan et læringsbehov kan oppstå: Barna arbeidet med addisjon og subtraksjon fordi de ønsket å finne ut hvem som ledet i sjakkspillet. Et annet eksempel, også nevnt tidligere, er da barna perlet slanger. Her ble det skapt et læringsbehov ved at barna gradvis engasjerte seg i aktiviteten og utvidet den på eget initiativ ved å utforske lengden på slangene. Disse eksemplene viser at studentene ser verdien av ulike innganger der barnas nysgjerrighet og behov for å lære er drivkraften i aktiviteten. Med utgangspunkt i flyt-teori (Csikszentmihalyi, 1991) ser vi hvordan barns eierskap, kombinert med god balanse mellom mestring og utfordring, kan bidra til motivasjon og læringsglede. Gjennom innsikten fra feltarbeidet i barnehagen har studentene fått nye innfallsvinkler til å legge til rette for en skolehverdag der læring skjer naturlig og med glede.

Viktige forutsetninger for lek og læring er et fysisk læringsmiljø som gir rom for variert aktivitet. Når det gjelder klasserommet, peker studentene særlig på elementer fra barnehagen som kunne vært overført til førsteklasse-rommet. De ønsker et fysisk læringsmiljø preget av variasjon, der barn i større grad kan være fysisk aktive og velge læringsaktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger. Studier har vist at mange av dagens førsteklasse-rom er lite tilrettelagt for førsteklasingens behov (Becher, 2018), men at det er tendenser til mer fleksible klasserom (Bjørnestad et al., 2022). Bjørnestad finner imidlertid også at det er store variasjoner, og at det fortsatt er mange klasserom som preges av fokus på stillesittende aktivitet og rutiner. Studentenes refleksjoner viser at feltarbeidet har gitt dem god innsikt i hvordan de kan tilrettelegge for førsteklasse-rom tilpasset skolestarterens behov.

Selv om studentenes refleksjoner peker på mange muligheter, ser de også begrensninger og utfordringer som må tas i betraktning når denne innsikten skal overføres til praksis. Studentene problematiserer blant annet hvilken rolle læreren skal ha i et læringsmiljø tilrettelagt for lek, valgfrihet og medbestemmelse. Hvor går grensen mellom valgfrihet og styring? Overordnede

målsetninger i skolen kan knyttes til både lek og utforskende aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2020), men studentenes tanker om at læringsmål ikke nødvendigvis sammenfaller med dette, peker på at rammene for lek og utforskning i skolekonteksten er annerledes enn i barnehagekonteksten. Slik Eik (2022) skriver, må forholdet mellom lek og læring tydeliggjøres og ivaretas på andre måter i skolen enn i barnehagen. For eksempel er skoledagen i større grad preget av timeplaner og læringsmål, og forventningen om progresjon er sterkere. Dette kan bety at forholdet mellom elevens valgfrihet og lærerens styring utfordres. Studentenes refleksjoner signaliserer en usikkerhet rundt hvordan de skal balansere mellom frihet og styring, og hvordan de skal sikre at lekbaserte aktiviteter også bidrar til læring. Dette understreker behovet for at lærerutdanningen i større grad setter søkelys på hvordan lek og utforskning kan integreres i undervisningen på en måte som ivaretar både elevens behov og skolens forventninger.

Konklusjon

Målsettingen for studien var å undersøke hvilke refleksjoner studentene hadde om hvordan de som lærere kunne legge til rette for læringsglede på første klassetrinn med utgangspunkt i et feltarbeid i barnehagen. Ved å anvende lek og flyt-teori som perspektiv på studentenes refleksjoner ser vi at feltarbeidet har gitt dem en innsikt i læringsglede hos femåringen i barnehagen, som de også overfører til seksåringen i skolen.

Studentene trakk fram lek, utforskning, medbestemmelse og valgfrihet som sentrale forutsetninger for barns læringsglede. Det må skapes et behov for å lære, der barna møter utfordringer samtidig som læreren viser tillit og legger til rette for mestring. For å legge til rette for læringsglede må det fysiske miljøet åpne for variert aktivitet, og læreren må være fleksibel overfor barns initiativ. Evalueringen av seksårsreformen (Bjørnestad et al., 2022) viser sprik i hvordan lærere løser oppgaven om ei god begynneropplæring, noe som betyr at vi i større grad må utfordre eksisterende tanker om læring for seksåringene i skolen. Studentenes refleksjoner viser at observasjoner av femåringene i bar-

nehagen har gitt dem økt innsikt i hvordan de som kommende lærere kan bidra til å utvikle læringsmiljø som i større grad ivaretar seksåringenes behov.

I studentenes refleksjoner omkring lærerens tilrettelegging ser vi et helhetlig syn på læring (Vingdal, 2014, 2018), der de beste forutsetninger for læringsglede kan gis gjennom variert aktivitet i et læringsmiljø preget av lek, utforskning og fysisk aktiv læring. Dette samsvarer med overordnet del av LK 20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). En sentral forutsetning studentene trekker fram, er at læreren i større grad må være oppmerksom overfor barnas innspill, samt at læringsmiljøet åpner for variert aktivitet. Dette vil ikke bare fremme læringsglede, men også legge grunnlaget for langsiktige og gode læringsbetingelser som ivaretar skolestarterens behov og fremmer en positiv holdning til læring.

Samtidig viser studien at studentene er oppmerksomme på utfordringer når denne innsikten skal anvendes i førsteklasse rommene. Dette gjelder særlig verdien av å ivareta elevens behov for lek, fysisk aktivitet, valgfrihet og medbestemmelse i møte med skolens rammefaktorer og forventning om progresjon. Dette understreker behovet for at lærerutdanningen i større grad må legge til rette for lærings situasjoner som styrker studentenes kompetanse i å ivareta de yngste elevenes behov, og samtidig legge et godt grunnlag for læring og læringsglede. Å få innsikt i barnehagen som læringsarena er et viktig steg i denne retningen.

Referanser

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Becher, A. A. (2018). Er klasserommet tilpasset skolestarteren? Materialitet, kropp og fysisk miljø i første klasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 57–86). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A., Bjørnstad, E. & Hogsnes, H. D. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen* (s. 15–26). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse—en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 331–344. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.5>
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» – sakte, men sikkert fremover? (Delrapport 1). OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3036816>
- Bjørnstad, E., Pedersen Dalland, C., Hølland, S., Myrvold, T. M., Krogstad Svanes, I., Andersson-Bakken, E., Sundtjønn, T. & Håøy, A. (2024). *Klasserommets praksisformer 20 år etter – En evaluering av seksårsreformen*. OsloMet – storbyuniversitetet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/klasserommets-praksisformer-20-ar-etter/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper (Red.), *APA handbook of research methods in psychology* (Bd. 2. Research designs). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brostrøm, S. (2019). Leg i 1. klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 43–56). Universitetsforlaget.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: Optimalopplevelsens psykologi*. Munksgaard.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eik, L. T. (2022). Hva er lek? Ulike perspektiver på lek som fenomen og hva som kan forstås som lek i de yngste elevenes skolehverdag. I S. Breive, L. T. Eik & L. Sanne (Red.), *Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen* (s. 15–36). Fagbokforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer–elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186–203). Gyldendal akademisk.
- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2012). Utvikling av lærer–elev-relasjoner i klasserommet: Læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *FoU i praksis*, 6(2), 9–31. <https://hdl.handle.net/10642/1458>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27–41). Universitetsforlaget.

- Huizinga, J. & Lindtner, N. C. (1993). *Homo ludens: Om kulturens opprinnelse i lek* (2. utg.). Gyldendal.
- Jackson, S. A. & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of sport and exercise psychology*, 18(1), 17–35.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016–2017)). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- 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>
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor: barns lek – en utfordring for læring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevrologisk perspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 13–31). Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.
- Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen: om lek, læring og overganger* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ulstad, S. O., Valstadsve, V. R. & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2677264/Ulstad.pdf?sequence=2>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s. 17–38). Gyldendal akademisk.
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37–59). Gyldendal akademisk.
- Vingdal, I. M. (2018). Lærende kropp i endring. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming* (s. 33–55). Universitetsforlaget.
- Wangberg, S. C. (2020). Folkehelse – et helsefremmende perspektiv i skolen. I K. E. W. Bjørndal & V. Bergan (Red.), *Skape rom for folkehelse og livsmestring i skole og lærerutdanning* (s. 23–44). Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Damm.
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen: å fremme lekens egenverdi*. Cappelen Damm akademisk.

Grønvik, B. & Rosøy, A. (2025). Læringsglede og opplevelse av motivasjon og mestring i kulturmøter. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 43–61). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680902>

2

Læringsglede og opplevelse av motivasjon og mestring i kulturmøter

Brynjulv Grønvik & Annfrid Rosøy

Sammendrag: Dette kapittelet handler om praksisopplevelsene til studenter som har vært i ukjente kulturelle kontekster. Konkret handler kapittelet om studentenes beskrivelser av læringsglede i sørafrikanske skoler, der de i det fjerde studieåret har mulighet til fire ukers praksis. Vi har gjennomført fokusgruppeintervju med ti studenter noen uker etter de var heimkomne. Problemstillinga dreier seg om sammenhengen mellom studentenes opplevelse av læringsglede og deres profesjonelle sjølførståelse. Fulle av nye inntrykk og opplevd læringsglede delte de refleksjoner fra praksisen. I kraft av å være undervisere i lærerutdanninga har vi fulgt flere kull studenter med praksis i det sørlige Afrika. Erfaringa vår er at kulturmøta gir mestringsfølelse, som er med på å gi læringsglede. Analytisk bygger vi på sjølbestemmelsesteori, BPNT, Banduras mestringssteori og Mezirows læringsteori. De viktigste funna våre er at det å ha praksis i ukjente kulturelle kontekster kan gi auka profesjonell sjøltillit og nye perspektiv på norsk skole.

Nøkkelord: motivasjon, mestring, profesjonell sjøltillit, læringsglede

Abstract: This chapter explores the experiences of teacher education students who attended a teaching practicum in South African schools. It focuses specifically on how these experiences contributed to their sense of joy in learning and how this, in turn, influenced their professional self-understanding. The students spent four weeks in South African schools during their fourth year of study. A few weeks after their return, focus group interviews were conducted with ten students to gather their reflections. Additionally, the authors, as teacher educators, have followed several cohorts of students who have undertaken similar practicums in Southern Africa. Their experience suggests that these cultural encounters foster a sense of mastery, which in turn generates joy in learning. The analysis is grounded in theoretical frameworks such as Self-Determination Theory (BPNT), Bandura's theory of self-efficacy, and Mezirow's theory of transformative learning. These frameworks provide insight into how autonomy, competence, and reflection on new experiences contribute to professional growth. The findings indicate that teaching practicum in unfamiliar cultural contexts enhances professional confidence and provides new perspectives on Norwegian schools and teaching practices.

Keywords: motivation, mastery, professional competence, joy of learning

Innledning

I læreplanens overordna del (LK20) står det at «et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» er nødvendig for å skape motivasjon og læringsglede (LK20, 3.2). Men hva betyr egentlig «læringsglede»? Begrepet framstår diffust i læreplanen, og det er derfor interessant å undersøke hvordan framtidige lærere forstår «læringsglede»: Hva bidrar til å skape denne gleden, og oppfattes den annerledes i møte med andre kulturelle kontekster? Kan slike møter gi nye perspektiv på egen praksis? Vi forstår læringsglede som resultatet av vekslings mellom mestring og motivasjon: Når en finner den puslespillbrikken som mangla, med riktig form og mønster, gir det ei glede som tar en videre, fra brikke til brikke, til det heile bildet har åpenbart seg.

På noen måter kan det sørafrikanske praksisoppholdet til norske studenter sammenlignes med den klassiske dannelsesreise, vanlig i europeisk overklasse i tidligere tider og kjent fra for eksempel Goethes «Bildungsreise». Forskning viser at reiser, som den studentene har gjennomført i praksis i ukjente kontekster, kan gi nye perspektiv og ny kompetanse, særlig knytta til global bevissthet og flerkulturell forståelse (DeGraf et al., 2013; Shivo & Misco, 2015; Baecher & Chung, 2019; Klein & Wikan, 2019; Steele & Leming, 2022). Samtidig har vi lærerutdannere, gjennom flere års erfaring med oppfølging av studenter i utenlandspraksis, sett at slike erfaringer også beriker studentene på det personlige og mellommenneskelige planet. Studenter som har hatt en måned praksis i utlandet, framstår ofte mer motiverte og målretta når de vender tilbake for å fullføre det siste året av utdanninga, og de virker også bedre forberedt på overgangen til læreryrket. Dette er bakgrunnen for at vi i et fokusgruppeintervju stilte spørsmål som utforska studentenes innsikter og positive erfaringer fra praksisoppholdet, samt erfaringer med læringsglede og hvordan denne kommer til uttrykk.

I studien søker vi å undersøke sammenhengen mellom studentenes opplevelser av læringsglede og deres profesjonelle sjølførståelse. Hovedantakelsen vår er at det eksisterer en positiv sammenheng mellom disse to. Analytisk har vi benytta ei abduktiv tilnærming, der både induktiv og deduktiv metode har vært sentrale for å forstå studentenes refleksjoner fra praksisen. Dette har også hjulpet oss med å opprettholde en kritisk distanse til materialet.

Problemstillinga som danner grunnlaget for denne studien, er derfor: Hvilken betydning kan positive erfaringer fra en ukjent kulturell kontekst ha for framtidige læreres profesjonelle sjølførståelse?

Bakgrunn for viktigheta av praksis i Sør-Afrika

Sia 2008 har studenter ved UiT hatt muligheta til å gjennomføre praksis i det sørlige Afrika, primært i Zambia og Sør-Afrika. Den lange erfaringa har bidratt til å etablere bærekraftige og solide partnerskap mellom utdanningsinstitusjonene i de respektive landa. Målet har vært å styrke kvaliteten på praksisoppholda og sikre trygge rammer for studentene. Globaliseringa har i aukende grad påverka både skoler og høgere utdanningsinstitusjoner, der studentmobilitet tradisjonelt har spilt hovedrolla (Teichler, 2017, s. 179). Denne utviklinga skøyt fart på 1980- og 1990-tallet, blant anna gjennom reformer og program, som Bologna-prosessen og ERASMUS. Resultatet har vært ei utviding av internasjonaliseringa, med flere partnerskap mellom institusjoner, internasjonale program og auka mobilitet blant universitetsansatte.

Et godt eksempel på program som har fremma internasjonalisering i en norsk kontekst, er Norwegian Partnership Programme for International Teacher Education (NOTED). Programmet fokuserer på utveksling, praksismobilitet og institusjonelle partnerskap. De siste åra har praksis i Sør-Afrika blitt organisert gjennom prosjektet ITENSA (Internationalising Teacher Education Practice in Norway and South Africa). Prosjektet, som er finansiert av NOTED, er et samarbeid mellom Universitetet i Tromsø (UiT) og Nelson Mandela University (NMU).

BPNT og læringsglede i praksis

BPNT (Basic Psychological Needs Theory) er en pedagogisk og psykologisk teori utvikla av Ryan og Deci (2017), som handler om motivasjon, utvikling og trivsel. Vi meiner at denne teorien kan knyttes til det studentene beskriver som læringsglede. Teorien belyser samspillet mellom ytre og indre faktorer som påvirker personligheta og utviklinga vår.

Studentene opplever for eksempel utfordrende oppgaver knytta til undervisning i store grupper, og må ofte løse disse med begrensa ressurser. I tillegg møter de ulike forventninger til hvordan de skal posisjonere seg overfor elevene, både i og utafør undervisningssituasjoner. De blir også eksponert for andre disiplinære praksiser og en mer autoritær lærerstil, noe de ikke nødvendigvis kan identifisere seg med. Dessuten observerer de lærerrolla praktisert annerledes enn i en norsk kontekst. Samtidig oppdager de ei anna form for læringsglede og kroppslig læring enn det de er vant til fra praksis i Norge.

Studentene opplever at kompetansen og kunnskapen deres blir møtt med respekt fra både praksislærere og elever. Gjennom utfordringer de møter og mestrer, opplever de læringsglede. Banduras (1997) teori om mestringstru (self-efficacy) viser hvordan tillit til egen mestringsevne henger i hop med motivasjon og autonomi (Deci & Ryan, 2017). Å mestre praksis i en ukjent kontekst, inkludert utfordrende situasjoner, kan bidra til auka tillit til egen mestringsevne og dermed auka motivasjon for studiet og det kommende yrket. Analysene våre viser også at slike erfaringer gir studentene mulighet til å reflektere med nytt blikk på praksis i norsk skole, egen utdanning og rolla som framtidig lærer.

Transformativ læring i ukjente kontekster

Å være i praksis i ukjente settinger innebærer ofte emosjonelle utfordringer. Jack Mezirows transformativ læringsteori forklarer hvordan voksne lærer gjennom endringer i meningsperspektiva sine. Ifølge Mezirow (1981, 1997) skiller voksnes læring seg fra barns læring, ved at den handler om å tolke og retolke nye erfaringer i lys av tidligere opplevelser. Når tidligere forståelser ikke strekker til, kan dette føre til ei endring av perspektiv. Mezirow definerer transformativ læring som en prosess der individet, basert på tidligere erfaringer, forsøker å forstå nye situasjoner. Når tidligere antakelser ikke fungerer, oppstår ei mulighet for å revidere og utvide forståelsen av verden (Mezirow, 1997).

Studenter i praksis kan møte situasjoner som utfordrer de etablerte referanserammene deres. Dette gjelder på det mellommenneskelige planet, i form

av eksempelvis ukjente undervisningsstiler, normer og regler. Det gjelder også i møte med de materielle ressursene, som store elevgrupper og få digitale redskaper. Mezirow beskriver slike situasjoner som «disorienting dilemmas», som kan føre til kritisk refleksjon og transformasjon.

Gjennom refleksjon blir studentene bevisste på egne antakelser og kan revidere disse for å oppnå en mer inkluderende forståelse av verden. For eksempel auker forståelsen for lite varierte undervisningsopplegg når de sjøl erfarer at rammene setter grensene. Derfor blir kreativitet, krav til undervisningsforberedelser og autonomi viktige faktorer å reflektere rundt. Kritisk dialog og refleksjon er sentrale element i denne prosessen. Dialogen må ta utgangspunkt i ei klargjøring av forforståelser og videreutvikles gjennom kommunikasjon og erfaringsdeling med andre (Mezirow, 1995). På sett og vis kan en si at studentene, gjennom møter med «disorienting dilemmas», skaper seg puslespillbrikker etter hvert som det heile bildet blir til.

Mestringstru og indre motivasjon

Banduras (1997) konsept om mestringstru handler om individets tillit til egen evne til å organisere og gjennomføre handlinger som fører til ønska resultater. Mestringstru er nært knytta til sjøltillit og påvirker hvordan en handterer komplekse problemer og utfordringer. Ifølge Bandura presterer personer med høg mestringstru bedre enn de med låg mestringstru, sjøl når de har samme ferdigheter og kompetanse. Positive læringserfaringer styrker mestringstrua, og refleksjon over tidligere erfaringer danner grunnlaget for tillita til egen evne i lignende situasjoner (Bandura, 1986; Pajares, 1996).

Det er derfor tenkelig at for studenter som har praksis, er erfaringene de gjør seg og hvordan de mestrer utfordringer, avgjørende for tilliten til egen mestringsevne. For mange er det en stor oppgave å undervise på engelsk i en måned eller å ta utfordringer på sparket. Når de erfarer at det går bra, at de handterte utfordringa, gir dette en følelse av mestring. Dette påvirker ikke bare motivasjonen deres i studiet, men også forberedelsen til læreryrket.

Praksis i ukjente kontekster er ikke alltid harmonisk. Studentene må handtere utfordrende situasjoner og møte praksiser som kan være svært

forskjellige fra det de kjenner. En styrke ved utvekslingsprogrammet er at studentene reiser i lag og møter sørafrikanske studenter som har hatt praksis i Norge. Disse sørafrikanske studentene fungerer, i ei begrensa form, som «faddere» for de norske studentene under oppholdet. I tillegg er skolene studentene er tilknytta, leda av rektorer og mentorlærere som sjøl har besøkt Norge og norske skoler. Dette bidrar til å skape ei trygg ramme for studentene og gir mulighet til refleksjon over opplevelser og hendelser i fellesskap.

Vi meiner at dette er en av de store styrkene ved utvekslingsprogrammet, sia det legger til rette for kritisk refleksjon og læring gjennom dialog, der studenten får mulighet til å oppklare misforståelser og kompleksitet sammen med medstudenter som har sørafrikansk bakgrunnskunnskap.

Metode

Det empiriske grunnlaget for denne studien er primært basert på et fokusgruppeintervju om læringsglede, som blei gjennomført i ei forberedt setting ved utdanningsinstitusjonen vår (Halkier, 2010). Intervjuet inkluderte ti studenter fra både 1.-7.- og 5.-10.-lærerutdanningene, samt tre forskere. Datainnsamlinga blei gjennomført i tråd med SIKT sitt regelverk for forskningsetikk, og det blei ikke samla inn navn eller andre identifiserbare opplysninger, slik at deltakernes anonymitet er sikra. Alle studentene som deltok, er tilknytta vår institusjon.

I intervjuet ba vi studentene først reflektere over begrepa *kroppslig læring* og *læringsglede*, og hvordan de opplevde at disse begrepa henger i hop. Deretter blei de bedt om å beskrive erfaringene sine i tilknytning til disse begrepa fra praksisoppholdet de nettopp hadde gjennomført, og å illustrere dette ved hjelp av bilder, foto eller film. Videre blei studentene oppfordra til å sammenligne hvordan begrepa kommer til uttrykk i en norsk og i en sørafrikansk kontekst. Til slutt spurte vi om praksisoppholdet hadde endra forståelsen deres av begrepa, og ba dem gi konkrete eksempel.

I denne studien gjorde studentene erfaringene sine i praksis. Det er likevel refleksjonene i etterkant som utgjør sjølve grunnlaget for studien. Refleksjonene har danna det empiriske materialet, som igjen har blitt tolka

og gitt mening gjennom den teoretiske ramma vi har valgt. Vi erkjenner at valg av ei anna teoretisk tilnærming kunne ha gitt andre perspektiv og resultat.

I tillegg til fokusgruppeintervjuet har vi dradd veksler på uformelle samtaler med studentene, blogger og observasjoner som bakgrunnsmateriale. Dette inkluderer erfaringene våre fra feltet over lengre tid, blant anna med forberedelseskurs før utreise, veiledning underveis og oppsummeringssamtaler etter heimkomst.

Gjennom forskningsprosessen har vi vært bevisste på at studentene er i en læringsprosess, og at asymmetrien i relasjonen mellom lærer og student kan påvirke både holdningene deres og svara på forskningsspørsmåla. Vi har reflektert over hvilken «bagasje» vi sjøl bringer inn i forskningsprosessen. Vi har begge en særlig interesse for kulturmøter og hvordan slike erfaringer kan berike utdanninga, spesielt når det gjelder forståelsen av mangfold. Denne refleksive tilnærminga til forskerrolla innebærer at vi har vært oppmerksomme både på egen rolle og på hvordan vi påvirker fellesskapet vi er en del av (Hammersley & Atkinson, 1996). Måten vi tolker og forstår data på, er ikke bare basert på analytiske og akademiske kunnskaper, men også på erfaringene våre, relasjoner og samhandling med studentene. Vi meiner at denne transparensten bidrar til ei mer heilhetlig og nyansert tolkning av materialet, og at den styrker troverdigheta til studien.

Analyse

I analysen av materialet benytta vi, som tidligere nevnt, ei abduktiv tilnærming med utgangspunkt i den stegvis deduktiv-induktive metoden (SDI) (Tjora, 2017). Metoden kombinerer induktive og deduktive prosesser for å strukturere og forstå materialet på en systematisk måte. Første fase av analysen var induktiv; vi sorterte og organiserte materialet stegvis for å identifisere mønstre og operasjonalisere begrepet *læringsglede*. Deretter kategoriserte vi materialet, med særlig fokus på studentenes opplevelser av læringsglede. SDI-metoden innebærer vidare ei deduktiv tilnærming, der materialet analyseres i lys av et teoretisk rammeverk (Tjora, 2017). I denne studien har vi anvendt tre sentrale teoretiske perspektiv: BPNT (Basic Psychological

Needs Theory), Banduras teori om mestringstru (self-efficacy) og Mezirows transformasjonsteori.

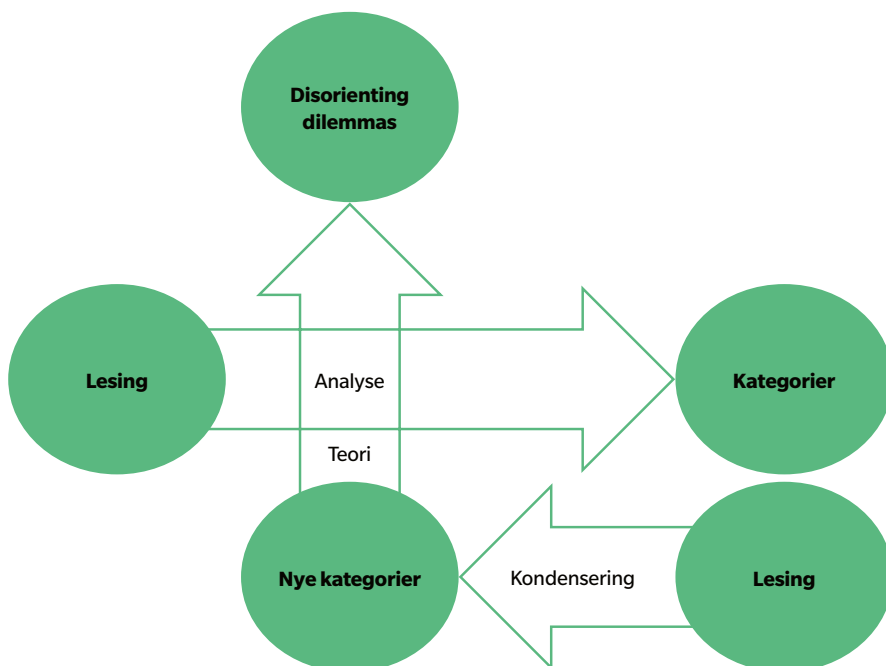
Gjennom kondensering av materialet identifiserte vi tre hovedkategorier som oppsummerer funna:

Opplevelse av autonomi – hvordan studentene opplevde sjølstendighet i praksissituasjonene. *Opplevelse av mestring* – hvordan studentene handterte utfordringer og opplevde sjøltillit. *Transformative opplevelser* – hvordan praksisoppholdet bidro til endringer i perspektiva og forståelsen til studentene, både personlig og profesjonelt.

Etter ny gjennomlesing kondenserte vi de viktigste kategoriene i materialet til *studentenes opplevelse av autonomi, mestring og transformative opplevelser*. Kategoriene er tilknyttet det Mezirow identifiserer som disorienting dilemma, det vil si hendelser som er med å utfordre eksisterende holdninger og oppfatninger. Modellen under er et forsøk på å vise hvordan vi har arbeidet i analyseprosessen:

Figur 2.1

Modell som viser til analyseprosessen (vår illustrasjon)



Sjølbestemmelse og mestring

BPNT vektlegger ulike typer motivasjon og hvordan disse påvirker vår atferd og psykologiske velvære (Ryan & Deci, 2017). Teorien handler hovedsakelig om tre grunnleggende psykologiske behov for å ha det bra: *sjølbestemmelse (autonomi)* – behovet for å føle seg sjølbestemt og ha kontroll over egne handlinger, *kompetanse* – behovet for å føle seg dyktig og i stand til å mestre utfordringer og oppgaver, og *tilknytning* – behovet for å ha meningsfulle relasjoner og føle seg tilknyttet andre. Tilfredsstillelse av de tre psykologiske behova er nødvendig for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

Tilbakemeldingene fra studenter i lærerutdanningene har vært blanda (Studiebarometeret). Flere studenter rapporterer at de ikke opplever å være klare for yrket ved slutten av utdanninga. Spørsmålet vi har stilt oss er om det å være i utenlandspraksis kan gi en ekstra dimensjon av sjølstendighet og tillit til egen mestringsevne. Studentene gir, som vi vil vise seinere i dette kapitlet, tilbakemelding om at de må utfordre seg sjøl, samtidig som erfaringa er med på å gi sjøltillit. Mestring og motivasjon, slik Ryan og Deci (2017) viser til, henger i hop. Når studentenes tillit til egen mestringsevne er styrka, vil de trulig kjenne seg tryggere på å entre yrket etter utdanninga.

Ryan og Deci (2017) går inn på hvordan BPNT spiller ei rolle i en utdanningssammenheng. Når det gjelder autonomi, handler det om eierskap til egne læringsprosesser: Ved å åpne opp for valgmuligheter og læring på eget initiativ auker følelsen av autonomi, noe som igjen styrker faglig interesse og dermed motivasjon. Valgmuligheter og eget initiativ innebærer ikke å sleppe styringa over læringsaktivitetene, men å åpne for faglige og relevante valg, basert på egne verdier og interesser. Slik blir meningsfulle valg gjort, uten bruk av sterke kontrollmekanismer. Autonomien er fundamentet som kompetanse og tilhørighet bygges på. På bakgrunn av relevante valg, som verken er for vanskelige eller for enkle, føler en seg faglig kapabel og er i stand til å ta i bruk faglig tilbakemelding. Denne kompetansfølelsen styrker igjen motivasjonen (Ryan & Deci, 2017, s. 354–358). Også tilhørighet styrkes gjennom fokus på autonomi i læringsmiljøet (Ryan & Deci, 2017, s. 379).

Å rette fokusgruppeintervjuet mot læringsglede og det positive med praksis ga mulighet til å diskutere rammene for undervisning. Vi snakka om hvordan betingelsene i klasserommet er med på å bestemme i lærerhverdagen uansett kontekst; studentene kontrasterte og delte erfaringer fra norsk

praksis, og sammenligna basert på både positive og negative erfaringer fra praksisperioder i Norge og Sør-Afrika:

Vi har snakka om læringsglede for dem eller oss. Men så er det også. Jeg trur heile prosjektet også innebærer mye læringsglede spesielt for de i [navn på skolen i SA], hvor de ikke har hatt studenter [i praksis] før. For de lærerne fortalte hvor inspirerte de var av å se andre måter å gjøre ting på. Det hjelper på for de skolene også.

Jeg synes de satt mye større pris på det vi kommer med. Det er vel sikkert at de ikke vant til det da, men ikke sant, når man bare dro opp seks legoklosser, så var det liksom det var tidenes belønning og kjempeartig og alle var med, mens jeg trur ikke viss vi hadde kommet med seks legoklosser heime ... Jeg kan ikke se for meg at det blir det samme.

Vi må stille oss spørsmålet om disse erfaringene er med på å bekrefte studentenes oppfatninger av norsk skolesystem, inkludert organisering av undervisning, som den korrekte malen for hva god undervisning er. Det fins studier som er kritiske til utenlandspraksis, og som finner at praksisperioder i utlandet kan være med på å forsterke egen oppfatning om at den norske kulturen er den overlegne (Hammer, 2012). Global bevissthet og interkulturell kompetanse i praksisperioder i utlandet har vært vurdert som en effektiv måte å utvikle studentenes globale bevissthet og interkulturelle kompetanse på. Å sende studenter til et samfunn med en annen kultur kan ha transformativ effekt og endre meningsperspektiva til studentene (Steele & Leming, 2023; Hammer et al., 2003; Mesirow, 1997). Wikan & Klein (2016) finner stor variasjon i hvordan den internasjonale praksisen innvirker på studentene. Noen studenter kommer tilbake med auka global bevissthet og auka interkulturell kompetanse, mens andre har svakere eller kanskje ingen utvikling. Samtidig vil opplevelsen av å være «den som er annerledes», i seg sjøl være ei viktig erfaring som studentene får når de er i internasjonal praksis. Dette kan bidra til å utvikle deres interkulturelle kompetanse.

I materialet vårt var ikke fokuset på interkulturell kompetanse, men på læringsglede. Analytisk blei mestring en måte å forstå hvordan læringsgleda de beskrev oppsto. Samtidig gir materialet vi presenterer innsikt i refleksjoner studentene har om praksisen; vi vil hevde at disse også handler om

auka global og interkulturell innsikt, samt ny profesjonell innsikt, særlig med tanke på lærerrolla. Studentene beskriver hvordan sørafrikanske klasserom og undervisning er organisert: uten digitale ressurser, med få lærebøker og store elevgrupper. Det er opptil 70 elever på en lærer, i ett klasserom, noe som gir lite rom for variert undervisning. Studentene, med sin norske utdannings- og erfaringsbakgrunn, organiserer undervisninga annerledes enn elevene er vant med. Studentene tolker det slik at undervisninga, der de bryter med tradisjonell tavleundervisning, ga auka læringsglede for elevene.

Å møte læringsgleda gir mestringsfølelse

På spørsmål om hva de forbinder med læringsglede, svarer studentene med beskrivelser av elevenes måte å uttrykke læringsglede på: at elevene viser tegn på motivasjon i form av engasjement, innlevelse og glede ved mestring av oppgaver. Videre trekker studentene fram hvordan kroppslig uttrykt engasjement er den synlige læringsgleda: «Det er absolutt lettere å se en engasjert elev, kroppslig, enn i en tekst, for eksempel. At du ser engasjementet.»

En av studentene utdjuer kroppsliggjort læring ved å beskrive hvordan denne oppstår når elevene lærer uten å være bevisste på at de gjør det. Studenten forklarer: «Og ofte i sånn kroppslig læring, så lærer de kanskje uten at de vet det, eller legger merke til at du er der: at de er i en læringssituasjon. Men de lærer bare gjennom å gjøre.»

Dette peker på ei form for læring som er intuitiv og praktisk, der elevene er så oppslukt i aktiviteten at de ikke nødvendigvis oppfatter det som en tradisjonell læringssituasjon.

Studentene reflekterte også over sin egen opplevelse av læringsglede, som de knytter til gleda ved å observere elevenes motivasjon og uttrykte glede. Denne gleda blei synlig gjennom elevenes kroppsspråk og deres entusiasme for å lære mer. En student beskreib hvordan stasjonsarbeid skapte en heilt annen dynamikk i klasserommet:

Når vi hadde stasjonsarbeid, ja da var det jo mye mer aktive elever, og de sprang rundt oss, noe som de ikke var vant med,

og da var jo alle helt «superstoka». Det var tydelig da at hvis du sammenligner med når de bare sitter i et klasserom og fikk sånn monologbasert undervisning, hvor mye mer engasjert de var, og det så ut som de hadde læringsglede.

For studentene ser det ut til at opplevelsen av å mestre undervisning gjennom elevenes engasjement har ei betydelig innvirkning på egen sjøltillit og mestringsfølelse. Når de ser at undervisningsmetodene deres skaper læringsglede hos elevene, styrker dette ikke bare trua deres på egne evner, men også motivasjonen og den profesjonelle identiteten som lærere. Praksisopplevelser kan dermed være en kilde til både personlig og profesjonell vekst.

Opplevelse av mestring og profesjonell sjøltillit

Studentene gjør koblinger mellom læringsglede og opplevelser av profesjonell mestring, og det vi tolker som opplevelser av mestring i møter med elevene og praksislærerne i Sør-Afrika:

Jeg har ikke opplevd det så mange ganger i Norge, men her skjedde det flere ganger at jeg hadde naturfagsøkt, og så kom de springende etter meg når økta var ferdig, for at de var nysgjerrig og var tydelig engasjert i tema, og kom og ville vite mer, for vi hadde hatt om universet og sånn. Mange hadde så masse spørsmål, sjøl om vi gikk gjennom spørsmålet timen. Når de følte at de ikke fikk gått gjennom alt, så kom de etter meg i friminutta. De la det ikke bort, på en måte. Det var veldig artig.

Videre sier en annen student: «Det var litt godt for oss å liksom se hvor mye det hjelper. Hvor mye man [som lærer] egentlig betyr.»

For oss som har fulgt opp studentene i forberedelseskurs, praksis og i etterkant av praksis, er dette med opplevelser av mestring gjenkjennbart. Vi opplever ofte at studentene som har vært i utenlandspraksis, er tryggere på seg sjøl og lærerrolla. En av de mest effektive måtene å utvikle og styrke mestringsstru (Bandura, 1997) på, er gjennom personlige mestringserfaringer. Studentene beskriver, naturlig nok, det som utfordrende å måtte handtere klasserom med mange elever de ikke kjenner, undervise på engelsk og med

tavle og kritt. Samtidig, når studenter opplever suksess som et resultat av egne anstrengelser, kan dette styrke trua på egen mestring. En av studentene beskriver nettopp dette i intervjuet:

Jeg kjenner veldig på den læringsgleda med å faktisk klare å gå inn i klasserommet, med så mange elever. Det kunne være fra 45 til 60, og på en måte klare å være klasseleder og å klare å holde dem i gang. Ja og engelsk, at jeg aldri har undervist på engelsk før, og på en måte gå ut av komfortsonen. Jeg må bare gjøre det her, og at man etter hvert blir komfortabel og får det til, og den siste uka vil du egentlig bare være her lenger. Du kjenner at det her går bra.

Ifølge Bandura (1997) er det slike erfaringer som skaper ei positiv tilbakemeldingssløyfe der hver suksess bygger grunnlaget for framtidig sjøltillit og motivasjon. Motivasjon har best vilkår når de tre grunnleggende faktorene autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles. Det handler altså om å ha handlefrihet, å føle seg skikka til å utføre noe, og å føle tilknytning og band til andre.

Erfaringa av å utfordre seg sjøl, og å være utafør komfortsona, går igjen hos studentene:

Og så det med å komme ut av komfortsonen, med at man blei tvunget til å være mer spontan og kreativ, sånn som at vi kom jo på skolen en dag, så skulle vi plutselig være i en annen klasse vi aldri hadde møtt før eller visste noe om. Og da måtte vi bare ta det på sparket og gjøre det beste ut av det. Og det gikk jo kjempefint, men hadde det skjedd her i Norge, så hadde jeg vært litt mer skeptisk med at man skulle gå i en heilt fremmed klasse, og være der heile dagen. Vi er jo kanskje vant til å ha ting mye mer planlagt enn der, så vi har fått testet det å være spontan og kreativ, det tar jeg virkelig med meg

For enkelte studenter kan nok praksisen i Sør-Afrika oppleves som å bli kasta i bassenget uten å kunne svømme skikkelig. Samtidig kan erfaringa med å møte utfordringer som må handteres sjølstendig også være nøkkelen til å utvikle hardføre og trygge, nyutdanna lærere. Å oppleve mestring gjennom motgang, og å få sjølbestemmelsesrett i praksisdelen av utdanninga, kan tilføre noe ekstra i utdanninga til det kommende yrket.

Studentene reflekterte også i intervjuet over hvorfor det er forskjell mellom norske og sørafrikanske elevers motivasjon for å lære:

De setter pris på det på en annen måte, men det gir jo mening at de gjør det.

Vi har jo snakket litt om det. Det er motivasjonen deres for læring. Motivasjonen er jo også kanskje spesifikt at de må lære for å klare seg. At, det er ikke noe valg, og den eldste der i niende, som vi hadde, var 20 år.

Læringsglede hadde på basis av behovet for å klare seg i samfunnet ei tosidighet, slik studentene tolka det:

De fleste var motivert for å lære og gå på skole. Og når man ga dem god læring, så vi at det var noe de tok til seg og satte pris på. Blir man glad av det? Det er jo litt sånn at viss det er det som presser fram en sånn læringsglede. ... de som kommer springende ut og spør etter timene. Jeg føler at det blir ei sann glede, men også en lettelse. De elevene må være der uansett. Ja de er i en litt pressa situasjon. Kanskje når den situasjonen kan bli litt artigere eller mer givende for dem, så er det kanskje en lettelse.

Diskusjon

Praksisopphold i en ukjent kulturell kontekst, som den sørafrikanske, gir studentene ei unik mulighet til å utfordre etablerte forestillinger om undervisning, læring og lærerrolla. Gjennom erfaringer som skiller seg fra det de kjenner fra norsk skole, blir studentene tvungne til å reflektere over egne praksiser og verdier. Dette åpner for en djupere diskusjon om hvordan læringsglede, mestring og interkulturell kompetanse kan forstås og utvikles i lærerutdanninga.

Ryan og Decis (2017) BPNT-teori gir et nyttig rammeverk for å forstå hvordan praksisoppholdet kan styrke studentenes motivasjon og mestringfølelse. Studentene opplever auka autonomi ved å måtte ta ansvar for undervisninga i en ukjent kontekst, ofte med begrensa ressurser og store elevgrupper. Dette samsvarer med BPNTs vektlegging av autonomi som en grunnleggende psykologisk faktor for indre motivasjon. Når studentene får mulighet til å ta eierskap til undervisninga og tilpasse den til lokale forhold, opplever de en følelse av kontroll og sjøltendighet som styrker den faglige sjøltillita deres.

Kompetansen til studentene blir utfordra; det er et anna grunnleggende behov i BPNT. Studentene må finne kreative løsninger for elever i klasserom med få materielle ressurser og store elevgrupper. Dette kan være krevende, men gir dem sterk mestringfølelse når de lykkes. Sjøl enkle verktøy som legoklosser kan skape stor entusiasme blant elevene, uttrykte en student. Dette viser hvordan mestringfølelse ikke nødvendigvis er knytta til avanserte ressurser, men til evna til å tilpasse undervisninga til elevenes behov og kontekst.

Læringsglede som profesjonell innsikt

En viktig innsikt fra denne studien er hvordan læringsglede ikke bare handler om elevenes opplevelser, men også om studentenes profesjonelle utvikling. Når studentene ser hvordan undervisninga skaper engasjement og glede hos elevene, opplever de sjøl ei form for læringsglede. Dette kan ha en positiv effekt på sjøltillita og motivasjonen for framtidig lærergjerning.

Samtidig gir praksisoppholdet mulighet til refleksjon om lærerrolla i ulike kontekster. I Sør-Afrika møter studentene en skolehverdag prega av store klasser, få materielle ressurser og en mer autoritær lærerstil enn de er vant til. Dette gir dem et nytt perspektiv på hvordan undervisning kan organiseres og tilpasses ulike rammebetingelser.

Studentene beskriver hvordan de, med sin norske bakgrunn, introduserer alternative undervisningsmetoder som bryter med tradisjonell tavleundervisning. De tolker dette som en kilde til læringsglede for elevene.

Til sist

Studentene har med seg ei erfaring av hvordan en kan få til engasjement og motivasjon, også i klasserom med begrensa ressurser. I den erfaringa har kreativiteten og tilpassingsevna deres vært sentral. Studentene er komne ut faglig styrka, inkludert når det kommer til kunnskap om å inspirere og motivere elevene. De har også fått en djupere forståelse av hvordan undervisning kan oppfattes som meningsfull for elevene. Til sammen er dette ei erfaring som gjør de framtidige lærerne bedre rusta til å skape inkluderende og motiverende læringsmiljø.

I praksis har studentene fått styrka sjøltillit, både faglig og til å mestre utfordrende situasjoner. Det er noe de vil ta med seg inn i et foranderlig læreryrke, som endrer seg i takt med samtida. Det å operere i ei både ukjent og svært sammensatt virkelighet har også gitt ny innsikt i hva undervisning kan være.

Betydninga av praksisutveksling over landegrensar blir understreka av denne studien. Studien viser verdien av utvekslinga når det kommer til erfaringer som rustar lærerstudentene bedre for framtida, gjennom den auka kunnskapen og kulturelle bevisstheta. Studentene står også sterkere igjen gjennom den læringsgleda de sjøl har erfart, og den motivasjonen og profesjonelle sjølføståelsen de sitter igjen med. Sagt på en annan måte har studentene blitt bedre rusta til både å finne egne puslespillbrikker og til å veilede elevene i deres søken etter brikker.

Praksis i en ukjent kulturell kontekst gir studentene ei unik mulighet til å utvikle både faglige og personlege ferdigheter. Gjennom å oppleve autonomi, mestring og tilhørighet i ei utfordrende setting, styrkes deres motivasjon og sjøltillit som framtidige lærere. Samtidig gir praksisoppholdet ei anledning til å reflektere over egen praksis og utvikle en djupere forståelse av hva læringsglede og god undervisning innebærer.

Denne studien viser at læringsglede ikke bare er et resultat av elevenes opplevelser, men også en viktig del av studentenes profesjonelle utvikling. Gjennom å observere og skape læringsglede hos andre, opplever de sjøl ei form for transformativ læring som kan ha varig innvirkning på forståelsen av lærerrolla. Dette understreker verdien av internasjonale praksisopphold som en del av lærerutdanninga, samtidig som det krever ei bevisst tilrettelegging for kritisk refleksjon og interkulturell læring.

Referanser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Baecher, L. & Chung, S. (2020). Transformative professional development for in-service teachers through international service learning. *Teacher Development*, 24(1), 33–51. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1682033>
- DeGraaf, D., Slagter, C., Larsen, K. & Ditta, E. (2013). The long-term personal and professional impacts of participating in study abroad programs. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 23(1), 42–59. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v23i1.328>
- Goodwin, L. A. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/10476210903466901>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- ITENSA. (2024). ITENSA – Internationalising Teacher Education practice in Norway and South Africa (uit.no) Wordpress, Universitetet i Tromsø.
- Klein, J. & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X1830547X?via%3Dihub>
- Kopish, M. A. (2016). Preparing globally competent teacher candidates through cross-cultural experiential learning. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 75–108. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121632.pdf>
- McGaha, J. M. & Linder, S. M. (2014). Determining teacher candidates' attitudes toward global-mindedness. *Action in Teacher Education*, 36(4), 305–321. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.948225>
- Merryfield, M. M. & Kasai, M. (2004). How are teachers responding to globalization? *Social Education*, 68(5), 354–359.
- Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. I M. Welton (Red.), *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning* (s. 37–90). State University of New York Press.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. I Crowther, J. & Sutherland, P. (Red.), *Lifelong learning*. Routledge.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. I Mezirow, J., Taylor, E. W. & Associates (Red.), *Transformative learning in practice* (s. 18–33). Jossey-Bass.
- Moorehouse, B. & Harfitt, G. J. (2019). Pre-service and in-service teachers' professional learning through the pedagogical exchange of ideas during a teaching abroad experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1694634>
- Newman, M. (2012). Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts. *Adult Education Quarterly*, 62(1), 36–55. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741713610392768>

- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guildford Press.
- Shiveley, J. & Misco, T. (2015). Long-term impacts of short-term study abroad: «Teacher perceptions of preservice study abroad experiences.» *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26(1), 107–120. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.361>
- Steele, A. R. & Leming, T. (2022). Exploring student teachers' development of intercultural understanding in teacher education practice. *Journal of Peace Education*, 19(1), 47–66. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2030688>
- Teichler, U. (2017). Internationalisation trends in higher education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 5(1), 177–216. <https://doi.org/10.3917/jim.005.0179>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Vol. 3). Gyldendal Akademiske.
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

Nordman-Strand, K. & Saus, M. (2025). Læringsglede med aktiv læring i samfunnsfaget. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 63–90). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680903>

3

Læringsglede med aktiv læring i samfunnsfaget

Kristine Nordman-Strand & Merete Saus

Sammendrag: Dette kapitlet handler om læringsglede i aktive læringsformer i samfunnsfagdidaktikk. Diskusjonen er basert på en undersøkelse om aktive læringsformer hvor vi har intervjuet 16 studenter på studiet lektor 8–13 og 5 samfunnsfaglærere. Problemstillingen er: Hvilken rolle har læringsglede i aktive læringsmetoder, og hvordan bidrar læringsglede til å fremme daningsmandatet i samfunnskunnskap for videregående skole? Rammen for diskusjonen er samfunnsfagets samfunnsmandat formulert i den nye læreplanen og paradigmeskiftet fra «undervisning» til «læring». Vi har funnet fire forhold ved aktive læringsformer som fremmer læringsglede: motivasjon, emosjoner, mestring og at oppmerksomheten er rettet mot læringsprosessen, ikke læringsresultatet.

Nøkkelord: læringsglede, aktiv læring, samfunnskunnskap, videregående utdanning, lektor 8–13

Abstract: This chapter explores the joy of learning through active social studies in upper secondary schools. The discussion is based on a survey of active learning methods, which involved interviews with 16 students and 5 social studies teachers. The research question is: What role does the joy of learning have in active learning methods, and how does this promote the formation mandate in social studies for upper secondary school? The framework for the discussion is the curriculum, and the paradigm shift from “teaching” to “learning”. We have identified four key aspects of active learning methods that foster the joy of learning: motivation, emotions, coping, and maintaining attention on the learning process rather than the result.

Keywords: active learning, social studies, upper secondary school, teacher education

Innledning

I dette kapittelet diskuterer vi læringsglede i forbindelse med utdanning av lektorkandidater i samfunnskunnskap for videregående skole. Vi undersøker hvilken plass læringsglede har i samfunnsfagsdidaktikk, og hva læringsglede i samfunnsfagsdidaktikk består av. Vårt utgangspunkt er at læringsglede er sentralt i undervisning i skolen i dag, både på bakgrunn av føringene som gis gjennom læreplan, opplæringsloven og sentrale pedagogiske rammerverk for skolens virksomhet, og fordi det er avgjørende for å møte skolens dannelsingsmandat.

Med dette som bakteppe drøfter vi hva læringsglede i samfunnskunnskap er, og hvordan læringsglede kan fremme læring av samfunnskunnskapens dannelsingsmandat. I denne studien tar vi utgangspunkt i aktive læringsmetoder, der studenter gjennom medvirkning i læringen samskaper kunnskap. Vi undersøker hvordan vi kan forstå læringsglede i samfunnskunnskap på videregående skole. Hensikten med kapittelet er å undersøke om dialogene og diskusjonene i samfunnskunnskap skaper læringsglede i videregående skole.

Konkret undersøker vi følgende forskningsspørsmål: Hvilken rolle har læringsglede i aktive læringsmetoder, og hvordan bidrar læringsglede til å fremme dannelsingsmandatet i samfunnskunnskap for videregående skole? Bakgrunnen for diskusjonen er en kvalitativ undersøkelse der 16 lektorstudenter i samfunnsfagsdidaktikk og 5 samfunnskunnskapslærere i videregående skole er intervjuet om sine refleksjoner over bruk av aktive læringsmetoder. Studien er gjennomført ved lektorutdanningen 8–13.

Læringsglede i styringsdokumenter

Læringsglede er i dag en sentral verdi i skolen. Dette er nedfelt i sentrale strategidokumenter som Kunnskapsløftet 2020 (LK20) og Opplæringsloven, som begge legger vekt på læringsglede som en sentral del av skolens virksomhet. I stortingsmeldingen «En mer praktisk skole – bedre læring, motivasjon og trivsel» (2023–2024) knyttes læringsglede til «lærelyst, motivasjon og gleden ved å tilegne seg ny kunnskap» (s. 48). Allerede i stortingsmeldingen

fra 2016–2017 ble læringslyst løftet frem, både som grunnlag for kompetanseutvikling i skolene og for å skape nye metoder og arbeidsformer i skolen.

I den nye opplæringsloven er deler av formålet med opplæringa beskrevet slik; «Elevane og dei som har læretid i bedrift, skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer at dei kan meistre livet sitt og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringsloven, 2024, § 1-3, femte ledd). I overordnet del i LK20, paragraf 3.2, undervisning og tilpasset opplæring, står det at; «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring». Læringsglede er også knyttet til dannelsingsmandatet, hvor det i § 2, Prinsipper for lærings, utvikling og danning, står; «Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring».

I LK20 er *læringslyst i samfunnskunnskap* i videregående skole knyttet til dannelsingsmandatet og aktiv læring. I beskrivelsen av dannelsingsmandatet står det at fagets tenkemåter og metoder skal bidra til å utvikle et aktivt medborgerskap og «at elevene skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet 2020). Det vil si at skolen skal utdanne elevene til samfunnsengasjerte medborgere som skal kunne uttrykke seg både skriftlig og muntlig i samfunnsdebatten.

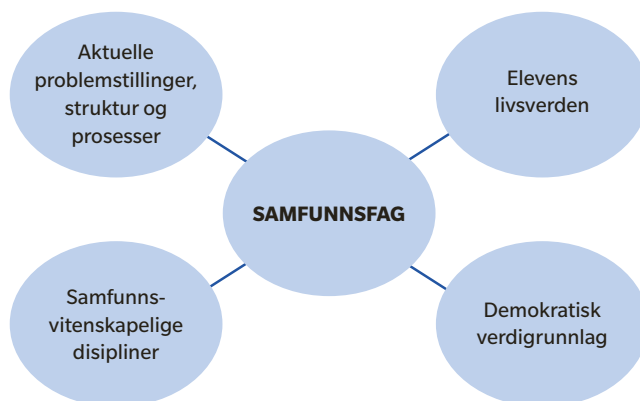
Samfunnsfagets læreplans formuleringer om at eleven skal «være nysgjerrig og aktivt kunnskapssøkende og -skapende» gir faget et oppdrag om å ta i bruk aktive læringsmetoder. I beskrivelsen av lærerrollen for samfunnsvitenskapen fremheves det at elevmedvirkning er sentral for læringslyst; «Elevmedvirkning i valg av arbeidsmåter og organisering kan øke elevenes motivasjon og lærelyst». Vi ser at læringsglede er en sentral del av de viktigste styringssignalene både for opplæring generelt og i samfunnskunnskap, og er en del av formålet for dagens skole.

Læringsglede i forskning

I samfunnskunnskap er det, i likhet med andre fag, tre hovedmål: kunnskapsmål som handler om faktakunnskaper, ferdighetsmål som handler om analytiske ferdigheter, og holdningsmål som handler om holdninger som helhet, hvordan du uttrykker deg selv og møter andres holdninger (Koritzinsky, 2020). Tidligere har faget hatt tradisjoner for å legge mye vekt på reproduksjon av faktakunnskaper. I LK20 er det lagt vekt på helhet i faget, og at elevene skal få erfaring både med faktakunnskaper, analytiske ferdigheter og lære seg å uttrykke seg selv, lytte til andres meninger og endre meninger (Koritzinsky, 2020). Dette innebærer at kritisk tenkning – hvor man drøfter, reflekterer og undersøker et fenomen fra flere perspektiv – blir sentralt i samfunnskunnskap (Ferrer & Wetlesen, 2019). Torben Christensen (2015) har, i samarbeid med Anders Stig Christensen, samlet beskrivelsen av samfunnsfaget i skolen i en modell med fire delområder som er gjensidig avhengige av hverandre gjengitt av Ryen et al. (2021, s. 16): a) aktuelle problemstillinger, strukturer og prosesser, b) elevens livsverden, c) samfunnsvitenskapelige disipliner og d) demokratisk verdigrunnlag.

Figur 3.1

Innholdet i samfunnsfaget (Christensen 2015 i Ryen, Granlund og Erdal (2021 s. 16))



Hvordan dannelsesoppgaven kan løses er utydelig beskrevet i både LK20 og opplæringsloven (Fauskevåg, 2022). Denne figuren viser en modell for hvordan samfunnskunnskap kan løse dannelsesmandatet. Det er ikke arbeidet

i hver enkelt del, men koblingen mellom de fire delene, som kan føre til «allmenndannende opplysning og ruste elvene til å bli aktive, kritisk tenkende og demokratiske medborgere» (Eide, 2023, s. 1). Modellen er egnet til å analysere fagets ambisjoner og drøfte hvordan ambisjonene kan nås (Trysnes et al., 2022, s. 14). I opplæringsloven (§ 1-3) er det blant annet sagt at elvene og de som har læretid i bedrift, skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. Læringsglede er ikke nevnt eksplisitt i opplæringsloven, men ligger implisitt i verdier som lærelyst, engasjement og utforskertrang.

I forskning og fagutvikling er læringsglede ofte knyttet til praktiske og yrkesrettede fag, estetiske fag, idrettsfag, innovasjonsfag eller begynneropplæring, se for eksempel Ødegård og Nøvik (2019) og Breive et al. (2022). Det finnes imidlertid forskning som viser at læringsglede er en viktig faktor i læring uansett fag (Robinson & Aronica, 2018). Lærers erfaring fra klasserom viser at aktive læringsmetoder kan gi stor læringsglede, blant annet gjennom den gode dialogen mellom elevene, og elev og lærer (McCharty & Anderson, 2000). Det er også forskning som viser en kobling mellom læringsglede og psykisk helse, ved at læringsglede fremmer mestring, som igjen fremmer læring (Olsen & Holmen, 2018).

Noen peker på at å bruke psykologisk teori om mestring i forbindelse med didaktiske strategier vil kunne bidra til en ny form for skole som fremmer læringsglede og reduserer frafall og nederlagsopplevelser i skolen (Meyer, 2020). Frafall og nederlagsopplevelser er ansett som et av de største utfordringene i skolen i dag (Rogstad & Reegård, 2016; Bruland et al., 2017; Henriksson, 2013). På samme måte som at læringsglede ble etterlyst i styringsdokumenter allerede i 2016, har forskere påpekt at læringslysten har blitt borte i skolen for lenge siden. For eksempel reflekterte Tillers over dette i sin bok fra 2008, *Ti tanker om skolen: brev til Strom*. Dons (2011) drøftet livslang læring som en måte å skape livslang lærelyst allerede i 2001. Wollscheid satte læringslyst i forbindelse med tiltak mot frafall i videregående skole i 2010. Forskning og fagutvikling peker med andre ord på læringslyst som en mulighet til å løse noen av de grunnleggende utfordringer i skole.

I samfunnskunnskap er studentaktive læringsmetoder i form av diskusjoner og debatter en vanlig didaktisk strategi. Dette gir elevene erfaring med kreative læringsformer og praktiske erfaringer til å håndtere samfunnet etter endt skolegang (Florida, 2002; Kupferberg, 2006; Iversen, 2021).

Aktive læringsformer som læringsglede

I 1995 beskrev Barr og Tagg skillet i universitetspedagogikken mellom «undervisning» og «læring». Undervisning skjer når læreren lærer *fra seg*, mens «læring» oppstår når elevene lærer *til seg*. Dette representerer et paradigmeskifte der den klassiske 45 minutters forelesningen utfordres i universitetspedagogikken (Bjørke, 2006). Overgangen fra passiv kunnskapsformidling til aktive læringsformer innebærer at studentene forventes å delta aktivt for å tilegne seg kunnskap. En utfordring med forelesninger er at studentenes oppmerksomhet synker etter hvert som forelesningen pågår, og de lærer kun ved å lytte. Læring skjer ikke på et dybdenivå, det vil si at de ikke nødvendigvis kan overføre kunnskap fra ett område til et annet. Forskning viser også at studenter ofte ikke liker forelesninger (Keyser, 2000, s. 36).

Med utgangspunkt i Barr og Taggs beskrivelse av paradigmeskiftet, dreide oppmerksomheten innenfor universitetspedagogikken generelt, og lærerutdanning spesielt, mot at aktiv læring ble ansett som helt avgjørende for å møte fremtidens utfordringer (Niemi, 2002). I dag handler diskusjonene om hvordan lærerutdanningen kan fremme aktiv læring, og hvilke utfordringer som finnes på veien (Virtanen et al., 2017; Niemi et al., 2023; Kidman og Nguyen, 2022).

Aktiv læring forstås vanligvis som variert undervisning som aktiviserer elevene, og som organiseres slik at den fremmer egenaktivitet gjennom praktiske erfaringer og arbeidsoppgaver som krever samarbeid og refleksjon. Selv om aktiv læring er vanskelig å definere presist, peker Prince (2004) på noen generelle beskrivelser. Aktiv læring omfatter alle former for strukturerte metoder som krever at studentene utfører meningsfulle aktiviteter og får mulighet til å reflektere over det de gjør (Prince, 2004, s. 223). Rønningsbak (2009) har synliggjort hvordan emosjoner er viktige for læring. Det handler ikke bare om læringslyst i situasjonen, altså at læringen oppleves som lystbetont og engasjerende, men også om å ta hensyn til de mestringserfaringene eleven har fra tidligere lærings situasjoner. Dette kan fremmes ved å understreke positive forventninger til alle elevene (Rønningsbak, 2009).

Aktiv læring kan også beskrives som læringsmetoder som aktivt involverer studentene. Det er en form for samarbeidslæring med varierte aktiviteter der studentene jobber i grupper og får ulike roller som de må fylle for at gruppen skal løse oppgavene (Keyser, 2000, s. 35). Forskning har vist at

aktiv læring er mer effektivt enn tradisjonell undervisning. For eksempel viste McCarthy og Andersons (2000, s. 279) sammenlignende studie av undervisning i to klasser at aktiv læring ga størst effekt på læring. I den ene klassen ble det lagt vekt på aktiv læring, mens den andre hadde tradisjonelle forelesninger. De fremhevet at erfaringene studentene fikk ved å reflektere over det de gjorde, og ved å være i interaksjon med veileder og andre studenter, var viktige for læring. Mer valgfrihet i aktiviteter bidrar til økt motivasjon og mestring (Meyer, 2020). Langeland og Horverak (2021) viste hvordan arbeid som styrker selvbestemmelse og selvregulert undervisning for elevene i videregående skole styrket deres indre motivasjon. I tillegg er det trukket frem at troen på at egen innsats nytter, også er helsefremmende fordi det styrker opplevelsen av mestring (Langeland og Horverak, 2021). Økt motivasjon gir læringslyst fordi elevene ikke passiviseres, men myndiggjøres gjennom aktivitet (Jordet, 2020).

I denne boka er læringsglede forstått som både en emosjonell og kognitiv tilstand der elevene opplever refleksivitet i læringsprosessen. Dette er tett knyttet til Rosas (2024) vektlegging av «resonans», det vil si en meningsfull tilknytning til læring, og Illeris (2000), som fremhever emosjoner og motivasjon som sentrale drivkrefter i læringsprosesser. Vi følger opp denne forståelsen av læringsglede, men legger vekt på samfunnsfagets fokus på aktive læringsformer. Vi søker å forstå hvordan elevenes diskusjoner og drøftinger bidrar til å skape læringsglede.

Metode

Undersøkelsen som presenteres i dette kapittelet, er del av prosjektet *Aktiv læring i samfunnsfaget*. Hensikten med prosjektet er å få mer innsikt i aktiv læring i samfunnsfagsdidaktikk. Målet er å lære mer om hvordan læringsglede viser seg i samfunnsfagsdidaktikk, og vi har vært opptatt av hvordan studenter og lærere erfarer og forstår læringsglede når de jobber med aktive læringsmetoder.

Undersøkelsen er en kvalitativ studie av erfaringene og opplevelsene med aktiv læring og læringsglede, i tråd med en fenomenologisk innfalls-

vinkel (Creswell og Poth, 2018). Intervju i fenomenologisk tradisjon har som formål å forstå fenomenet som studeres, basert på kunnskap om erfaringene slik de oppleves for de det gjelder, og konteksten hvor erfaringene finner sted (Dahlberg et al., 2019). Vi er opptatt av hvordan studenter og lærere opplever læringssituasjoner, og har derfor valgt semistrukturerte intervju av studenter og lærere hvor vi spør om deres erfaringer med aktive læringsformer.

Undersøkelsen er gjennomført som intervju av 16 lektorstudenter og 5 samfunnskunnskapslærere i videregående skole i 2021, til sammen 21 intervju. Lektorstudentene gikk sitt fjerde år på lektorutdanningen, og lærerne hadde jobbet som samfunnsfaglærer i videregående skole i minst tre år.

I intervjuene ble det anvendt én intervjuguide for hver av gruppene. Intervjuguidene tok utgangspunkt i de samme rammene: undervisningserfaring, erfaring med aktive læringsmetoder, opplevelser med aktive læringsmetoder, hvordan de arbeidet med aktive læringsmetoder, og egne synspunkter på aktive læringsmetoder. Spørsmålsstillingen var imidlertid noe ulik for å få frem de ulike perspektivene. Mens vi stilte spørsmål til lektorstudentene om forskjellen på elev- og studentaktive læringsmetoder og hvordan de som lektorstudenter arbeidet med aktive læringsmetoder, spurte vi lærerne om hvordan de arbeidet med aktiv læring konkret i sin undervisning og lærerhverdag.

Intervjuene ble gjennomført digitalt og varte mellom 30 og 60 minutter, noe som utgjorde 525 transkriberte sider. Vi valgte digitale intervju av flere grunner. Lektorstudentene var i praksis i tidsrommet hvor intervjuene ble gjennomført og oppholdt seg dermed ikke på campus. På denne måten nådde vi ut til nesten hele kullet, med unntak av én student. Noen av lærerne arbeidet i distriktskoler og ville ikke kunne deltatt på fysiske intervju i byen. Det var også en del restriksjoner på fysiske møter som en del av tiltak for å forhindre smitte av korona, noe som førte til at reise ikke var aktuelt. Digitale intervju fungerer tilfredsstillende når temaet ikke er emosjonelt krevende eller berører sensitive tema som fordrer at man følger opp eventuelle reaksjoner i etterkant (Thunberg & Arnell, 2022).

Analysene fulgte den fenomenologiske tradisjonen ved å ha en tolkningsrefleksiv prosess, i tråd med Hanne Haavinds beskrivelse av fortolkende metode (2012, s. 29). Hun beskriver analyse som en transformasjon mellom ulike fremstillingsformer, hvor den metodologiske prosessen er en bearbeiding av meningsinnhold for stadig større erkjennelse. Det som kjennetegner

en slik fenomenologisk analyseprosess, er at man søker å åpne, refleksive tolkninger hvor egne forutgående tolkninger settes til side til fordel for deltakerne opplevelser. I vår studie har det betydning en prosess mellom å analysere det deltakerne sa og tolke hvordan dette meningsinnholdet kan forstås i lys av aktiv læring og læringsglede. Siden både vi og deltakerne jobber innenfor skole og samfunnsfag, deler vi referanserammer og har lik erfaring. Det kan ha hatt innvirkning på analyseprosessen. Det kan både gi bedre innsikt og forståelse, men kan også føre til «bracketing». Det vil si at vår forforståelse basert på egne opplevelser fører til at man ikke ser de nye momenter som deltakerne bringer inn (Tufford & Newman, 2012). Vi har drøftet våre funn med noen av deltakerne for å korrigere slike feiltolkninger.

I analyseprosessen brukte vi abduktiv analysestrategi. Det vil si at vi har brukt teori for å forstå og kommunisere klart om læringsglede, men også latt empirien generere kunnskap om læringsglede (Johannessen, 2022). I tråd med abduktiv analysestrategi har vi tolket fortellingene til studentene og lærerne i en refleksiv prosess mellom teoretisk kunnskap om læringsglede og det de forteller, og latt vår forståelse av læringsglede vokse frem gjennom denne dialektiske runddansen mellom teori, empiri og analyse (Tavery & Timmerman, 2014). De 21 transkriberte intervjuene er analysert ved hjelp av analyseprogrammet NVivo. Ved hjelp av analyseprogrammet har vi tolket intervjuene med utgangspunkt i våre fire kategorier.

Prosjektets forskningsdesign og datahåndtering er meldt inn og godkjent av SIKT. Alle deltakerne er anonymisert, informert om hensikten med studien, og det er informert om muligheten til å trekke seg når de ville uten begrunnelse. Data er anonymisert og oppbevares nedlåst, og kun de to forskerne som er tilknyttet prosjektet har tilgang til datamaterialet. Det er ingen interessekonflikter assosiert til dette prosjektet. I presentasjonen av resultatet har vi merket sitatene med S for studenter og angitt hvem med tallene 1–16, og L for lærer og angitt med tallene 1–5. For å bevare anonymisering vil vi ikke presentere dem noe nærmere enn dette.

Resultat og analyser

I undervisning i samfunnskunnskap følger vi en dagsorden som har til hensikt å legge til rette for aktiv læring. Typisk for vår undervisning er at vi har en kort innledende teoretisk forankring, før hovedtyngden legges på studentaktiv undervisning. Den teoretiske innledningen kan variere i lengde, men følges alltid opp med aktiviteter som skal engasjere, skape dialog og aktivisere alle studentene. Førarbeidet består i å forberede spørsmål eller oppgaver som åpner for gode diskusjoner og refleksjoner. Underveis gis det innsikt i sentrale kunnskaper, mens hoveddelen er dialogen.

Resultatene viser fire områder som tydeliggjør at aktive læringsformer skaper læringsglede. Vi kan gjenfinne alle de fire områdene: 1) *motivasjon*, 2) *emosjoner*, 3) *mestring* og 4) *prosessen, ikke resultatet*. I det følgende vil vi vise hvordan disse trer frem i våre intervju.

Motivasjon

Motivasjon er det første som utpeker seg i vår studie om læringsglede. Deltakerne viser til at kreative undervisningsopplegg med aktiv læring, det å bruke kroppen som verktøy i undervisningen, og det å diskutere med medelever gir klasserommet en annen type energi. Undervisningen blir preget av lystbetont læring. En av lektorstudentene poengterte det slik:

Jeg synes det er kjempeartig, det er veldig naturlig for min del å bruke det i undervisninga, siden jeg føler jeg lærer best av det. Så har jeg også plukka opp at elevene blir mye mer engasjert og gira og glade når de får lov til å være aktive og gjøre ting på sin måte og delta og ... (S1)

Gjennomgående viser deltakerne i studiet til at aktiv læring gir motivasjon til både elevene, studentene og lærere. Slik lektorstudentene beskriver erfaringene fra praksis, er det motiverende at elevene ofte må bevege seg i klasserommet, eller må ta aktiv del i sin egen læringsprosess, for eksempel gjennom et prosjektarbeid. Dette blir eksemplifisert av det lektorstudenten nedenfor beskriver:

Alt som får dem i bevegelse liker jeg veldig godt. Jeg liker selvfølgelig også gruppearbeid og å snakke sammen to og to, drøfting og diskusjoner. Men jeg liker sånne rollespill, for eksempel, litt sånne lengre prosjekter kanskje, der de blir satt inn i en annen situasjon eller posisjon enn det de er vant til. (S4).

Lektorstudenten forteller videre at hen foretrekker en slik undervisningsmetode fordi hen mener elevene husker bedre.

Fordi jeg er helt sikker på at de husker det bedre da. Og de som vanligvis sitter sånn her og sover liksom, de er nødt til å dra seg opp og gjøre noe. De klarer ikke å gjemme seg unna hvis de er nødt til å stå eller gå eller gjøre noe. (S4)

En av lærerne uttrykker det slik:

Ja, de skjønner i hvert fall ting bedre. Det øker kvaliteten på den forståelsen eller den læringa. Det synes jeg at jeg har sett masse bevis på. Elevene har også sagt at «Shit! Dette er noe som jeg ikke kommer til å glemme med det første». Men om de leser noe, så glemmer de det neste dag, det har jeg sett mange eksempler på. (L2)

Lektorstudentene beskriver flere aktive læringsmetoder som de har lyst til å teste ut i fremtidige klasserom. Begrunnelsen er at disse gir en annen type energi i klasserommet. Mange fremhever at «energien i klasserommet» gjør at det er artig å lære. Slik beskriver en lektorstudent forskjellen på motivasjonen til de forskjellige elevene i klasserommet:

Det er en elev som er veldig motivert, men som ikke alltid når helt opp, hvis du skjønner hva jeg mener? Det er så artig å se at hun føler at hun mestrer det og det virker som hun har lært veldig mye. Det som kanskje er det mest interessante med disse elevene er at de evner å smitte det over på de andre med måten de snakker om temaet på, det er alltid sånn «ja, det kan vi knytte opp mot Holocaust». Det er flere sånne typer eksempler, hvor både elever som hun jeg nevnte, som er motivert og får vist det fram, men

også elever som kanskje framstår som mindre motiverte, men som plutselig er litt mer på enn det de har vært. Man ser det på produktene de har produsert at de var aktive med det arbeidet. (S11)

Deltakerne forteller videre at de assosierer aktiv læring med noe kreativt og med aktivitet i klasserommet, der elevene må lære å tenke mer selvstendig om både læringsprosessen og temaet det undervises i. Under ser vi at en lektorstudent fremhever det artige ved å delta, mens en annen er opptatt av hvordan det motiverer til å lære:

Ehm, hva skal man si: Sånne argumentasjons-, diskusjons-, debatt ... Det synes jeg er veldig artig. Både å observere – jeg synes jo det er kjempegøy både å sitte å høre på hva alle andre «skyter ut» og tenker – og det er artig å delta noen ganger. Det kommer litt an på stemninga og temaet. (S1)

Det er som jeg sier, man får andre synsvinkler og man kan få en diskusjon hvor man får helt nye tanker. Man kan lære mer av andre. (S13)

Deltakerne forteller at aktiv læring motiverer de elevene som er lei og kanskje umotiverte. Aktiv læring gir elevene mulighet til å lære på en annen måte enn bare å sitte og lytte til det læreren forteller; eleven må engasjere seg sammen med medelever.

Jeg synes at det fungerer veldig fint. Vi er på 10-trinn nå, og de er utrolig lei og umotiverte, mange av dem. Så vi opplever at det er lettere å få dem med når de skal gjøre noe, enn å sitte å lese for seg sjøl og gjøre individuelle oppgaver. (S7)

Motivasjon, det å finne indre driv til å delta i læringsprosesser og det å søke etter kunnskap, framstår som en sentral del av aktiv læringsmetode og assosieres med å ha det artig når man lærer. Det kommer også frem at aktiviteten som gir glede ikke bare er fysisk aktivitet, men også deltakelse i muntlig aktivitet der det diskuteres og argumenteres mellom elevene/studentene og lærerne.

Emosjoner

Det emosjonelle fremstår også som et vesentlig aspekt ved læringsglede, ikke bare som glede ved å delta i slik undervisning, men også fordi aktive læringsprosesser fordrer oppmerksomhet mot elevenes emosjonelle reaksjoner og opplevelser, samt engasjement som vekker følelser. Analysen av intervjuene viser at det ikke bare handler om positive følelser, men også om en viss grad av frustrasjon. Det kan være utfordrende ikke å forstå med en gang hvordan og hvorfor studenten eller eleven skal gjennomføre de ulike aktive læringsmetodene. Men når undervisningen nærmer seg slutten, skjønner de ofte hvorfor, og dette uttrykkes gjennom kroppsspråk og økt engasjement fra studentene og elevenes side. Variasjonene og bølgene i følelsene knyttet til det å delta i aktive læringsmetoder bidrar til å skape læringsglede.

Mange av deltakerne trekker frem at aktiv læring er lystbetont både for studentene, lærerne og elevene i klasserommene. Aktiv læring utfordrer lærer og elever og bygger relasjoner. Det skaper en annen dialog i klasserommet enn i tradisjonelle forelesninger. Med aktiv læring har vi det gøy med faget.

Jeg er «kjempefan» av det, for det var det jeg likte sjøl da jeg var elev, jeg synes det er det som er gøyest å se når elevene sjøl er i timene mine, eller timene våre. At de har det gøy med faget kontra at de skal bli tvunget og dratt igjennom oppgaver ... (S5)

Med aktiv læring i sentrum av undervisningen fremmes engasjement for egen læringsprosess hos mange elever, slik denne lektorstudenten poengterer:

Ja. Ut over det har jeg brukt en del aktive læringsmetoder, vi har laget en del plakater, det er også det sosiale og det synes mange elever er veldig artig, også de elevene ... Noen er veldig gode kreativt og det visuelle du får med. Det er det mange elever som har likt godt. «Temaklasserom» hvor grupper jobber med ulike temaer og lærer resten av klassen, det har vært vellykket. Aktiviseringen skaper mye mer læring enn om jeg skulle stått og forelest om de ulike temaene, jeg ser at elevene er mye mer engasjerte og involverte i sin egen lærings situasjon. (S16)

Elevmedvirkning er et viktig poeng som flere av lærerne trekker frem. De understreker betydningen av medbestemmelse over hvilke aktive læringsmetoder som skal brukes. Samtidig påpeker de at det er nødvendig å vise hensyn og varsomhet i utformingen, fordi enkelte elever kan oppleve slike metoder som utfordrende. For eksempel er de bevisste på hvordan muntlige fremlegg skal gjennomføres: individuelt, i grupper eller foran hele klassen.

En av lærerne illustrerer hvor viktig det er å ta hensyn til følelsene som aktiviteten skaper:

Jeg er veldig opptatt av at jeg ikke skal presse noen til noe sånn ubehagelig heller. Noen har sikkert godt av litt sånn gradvis «pushing» til noe, men jeg innså det at det var «Ja, ok, heller at de fremfører i gruppe», at det har vært bedre, ja. (L1)

Gjennom aktiv læring skapes variasjon i undervisningen, noe som oppleves som svært positivt for mange elever – og for lærerne selv. Variasjonen gir nye former for formidling, samtidig som elevene får mulighet til å lære på ulike måter. En lektorstudent sier for eksempel:

Personlig synes jeg, fra mitt perspektiv, ikke tatt fra elevene sitt, er det mye artigere. Det er mye artigere holde undervisning når man gjør det. Det klassiske blir, ikke bare for elevene, men også for min egen del, en kjedelig måte å undervise på. Når man holder på med de aktive læringsmetodene får man, jeg synes det er lettere å bygge relasjoner med elevene, det er mye mer kommunikasjon med enkelte av dem som ellers ikke kanskje ... I klassen jeg har nå, for eksempel, er det bare fire-fem stykker som er villige til å svare høyt i klasserommet, mens samtlige prater med en gang det er mindre grupper eller en til en samtaler. Man får mer kommunikasjon med dem, blir mer kjent. (S15)

Vi ser at emosjoner er sentrale for læringsglede i aktive læringsmetoder. Rønningbak (2009) viste hvordan emosjoner er viktige i læring, og at det både handler om at det er engasjerende, lystbetont og artig. Samtidig fremhevet han også behovet for å rette oppmerksomhet mot emosjoner, noe som innebærer å ta hensyn til elevenes tidligere erfaringer – noe både våre studenter og

lærere var opptatt av. Å ta kontekstuelle hensyn, det vil si å være oppmerksom på elevenes omstendigheter, er avgjørende for å sikre læringsglede i aktive læringsmetoder.

Det er interessant at både studentene og lærerne har erfaringer med at aktive læringsformer gir rammer for å skape gode relasjoner. Dette gjør det enklere å legge til rette for å ta hensyn til emosjoner i undervisningssituasjonen og for å fremme mestringsopplevelser for elevene.

Mestring

Mestring er et aspekt som alle våre deltakere trekker frem, både studenter og lærere. Bruk av aktive læringsmetoder fremmer mestring, noe som igjen fører til glede i læringssituasjonen. Vi ser mestring gjennom variasjonen av aktivitet i klasserommet, der elevene må være påkoblet på en annen måte enn i det tradisjonelle klasserommet med passiv lytting. For å ta del i læringsprosessen må elevene delta aktivt gjennom dialog og diskusjon på tvers av elevgruppen, hvor de deler tanker og erfaringer. Det understrekes også at kunnskapen anvendes på nye måter.

Flere av deltakerne, både lektorstudenter og lærere, snakker om mestringsfølelsen som oppstår når de utfordrer seg selv og elevene med nye læringsdimensjoner gjennom bruk av aktive læringsmetoder.

Min erfaring sjøl? Først og fremst når jeg har vært på «receiving end», det er at det kan være veldig artig å få lov til å utfordre seg sjøl. Man får utfordra seg sjøl og medelevene veldig mye. Og man får prøvd og brukt kunnskapene på andre måter enn vanlig tavlelæring, hvis man skal bruke det mest enkle eksempelet. (S5)

Med aktive læringsmetoder diskuterer flere av deltakerne i studiet at elevene sitter igjen med større faglig mestring og lærdom, takket være variasjonen dette gir. Både lektorstudentene og lærerne fremhever at aktivitet i klasserommet skaper faglige mestringsopplevelser. To lektorstudenter forklarer:

Men hvis man får inkorporert litt aktivitet så tror jeg at man kan sikre at de er til stede, men også at man får litt andre tanker og følelser. Både fordi jeg sjøl ser at det er mest hensiktsmessig, og

til nå har jeg fått tilbakemelding om at elevene synes det er mer læring å finne i det. (S1)

... Og har god erfaring med det. Syns at det engasjerer elevene på en annen måte. Og det er veldig gøy å inkludere i timene, samtidig som jeg føler elevene får noe ut av det faglig. (S9)

Læreplanen legger føringer for at skolen i sterkere grad enn tidligere skal bidra til mestring for elevene. Undervisningen skal være lystbetont og gi elevene opplevelser av at de har mulighet til å løse utfordringene de står overfor.

Vårt materiale viser at både studenter og lærere opplever at aktive læringsmetoder gir lystbetont læring og fremmer faglig mestringsopplevelse. Læreplanen gir samfunnskunnskapen et samfunnsoppdrag: å bidra til danning av eleven som en fremtidig samfunnsborger som mestrer dialog og opptrer demokratisk.

Oppmerksomhet mot prosessen, ikke resultatet

Lektorstudentene og lærerne som deltok i studien diskuterer en annen læringsdimensjon i tilknytning til læringsglede. Når lærerne jobber med aktive læringsformer, må de forberede seg på en annen måte og lære seg å slippe kontrollen i klasserommet. Dette gir elevene mulighet til å uttrykke seg på nye måter. Aktive læringsmetoder gir både elever og lærere et positivt tilskudd i undervisningen, gjennom variasjon i måter å lære på. For eksempel sier en av studentene:

Jeg føler at man treffer et bredere spekter av elevgruppen. Vi fikk veldig godt innblikk i den klassen vi var i. Ofte når vi delte inn i mindre grupper, ble store deler av klassen aktivisert når vi puttet de grupper hvor de følte seg komfortable og trygge. Man så at de som vanligvis bare satt og ikke gjorde noe underveis i klassiske gjennomganger eller oppgaver begynte å delta og viste hva de kunne faglig, som de ellers ikke alltid gjorde. Jeg føler man ofte får med mange av de her, selv om de ikke nødvendigvis liker ideen med en gang, om det for eksempel er å lage plakater, men når de

kommer litt inn i det liker det mye bedre enn å bare skulle sitte og høre på. (S15)

Gjennom aktive læringsmetoder skaper vi variasjon og et tilskudd i undervisningen, både for elevene og lærerne.

... jeg tenker at jeg forholder meg til aktive læringsmetoder eller aktiv læring som en ... det er både et tilskudd ... altså en annen måte å lære noe av. Men, altså, effektiv. Men det gir også ... gir meg også variasjon, som jeg tror er både bra for mitt hode og for elevene sitt hode. (L5)

Mange påpeker at elevene lærer på en annen måte, eller blir mer bevisste på sin egen læringsprosess, gjennom bruk av aktive læringsmetoder. En av lærerne i studien poengterer at elevene *beveger seg i kunnskapen* (L3) på en annen måte. Studentene forteller om positive erfaringer fra klasserommet, men også at det kan være litt skummelt å slippe den kontrollen man ofte har i et klasserom ved tradisjonelle forelesninger: «Så, ja, det er 'dritartig' når det fungerer, men det er litt skummelt når det ikke fungerer, da» (S5).

Lektorstudenten snakker om selve målet med undervisningen. Det er ikke eksamen som er målet i seg selv, men læringsprosessen underveis i undervisningen.

Og kanskje bare det at man – som sagt tidligere – at man presiserer at ... Spesielt i samfunnsfagdidaktikk, det er et aktivt ... Dere går ikke her for å ta den eksamen og så får dere en A på den eksamen. Det er ikke det som er endemålet. Endemålet er at dere skal bli flinke lærere. Og for å bli flinke lærere må dere gjøre dette med eleven deres, og dere må lage sanne ting til elevene deres. (S5)

For lærerne krever aktive læringsmetoder andre former for forberedelser enn tradisjonell undervisning, men dette omtales som verdt den ekstra innsatsen fordi det gir elevene en ekstra læringsdimensjon, utover det resultatbaserte. «Fram til man kanskje har ei lita kasse med gode opplegg for aktiv læring krever det litt mer enn hvis man blar opp i boka og ser at 'Ja, de finner svaret i teksten.' Så det blir en annen måte å forberede på. Ja» (S6).

Alle fremhever at aktive læringsmetoder fører til at oppmerksomheten flyttes fra resultatet og eksamen til selve lærings situasjonen. Dette demper presset på elevene og gjør at flere kan delta, selv om de mangler faktakunnskap. Det blir også enklere å legge til rette for læring som ivaretar samfunnsfagets danningsmandat. Dette gir grunnlag for undervisning som i mindre grad oppleves som kjedelig, men heller engasjerende. Målsettingen er ikke en test i fremtiden, men her-og-nå-situasjonen. Læringen ligger i elevens erfaringer snarere enn i puggingen. Disse erfaringene får de gjennom læringsaktiviteten. Dette setter vi i sammenheng med det frigjørende potensialet som erfaringer i demokratiske prosesser og dialoger har ifølge Røise & Bjerkholt, 2020. Vi vil fremheve hvordan samfunnsfaget legger til rette for at alle elever kan få mulighet til å skape seg selv ved å få erfaringer med å ha myndighet over egen læringsprosess.

Diskusjon

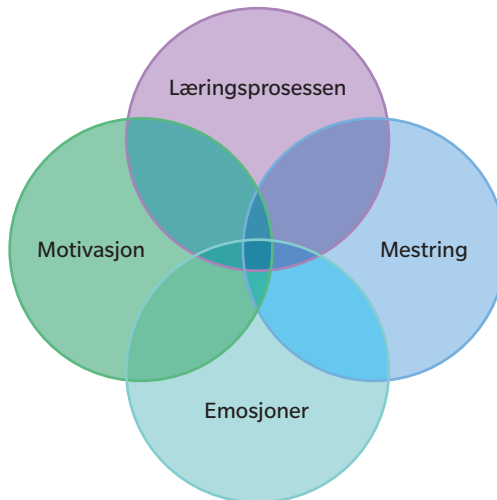
I denne studien har vi undersøkt hvilke elementer i aktive læringsprosesser som gir læringsglede i aktive læringsmetoder i samfunnskunnskap, og hvordan læringsglede bidrar til å fremme danningsmandatet i samfunnskunnskap for videregående skole. Vi har funnet at både studenter og lærere trekker frem at aktive læringsformer fremmer læringsglede og at læringsglede er en sentral verdi for å realisere danningsmandatet i samfunnskunnskap.

Hvilke elementer i aktive læringsformer gir læringsglede?

I analysene ser vi at det er fire elementer ved aktive læringsformer som bidrar til å skape læringsglede i samfunnsfagsdidaktikken: motivasjon, emosjoner, mestring og oppmerksomhet mot prosess, ikke resultat.

Figur 3.2

Fire elementer ved læringsglede i samfunnsfagsdidaktikk



Motivasjon handler om årsakene til menneskets handlinger. I didaktisk sammenheng dreier det seg om å finne ut hvorfor vi gjør handlinger som fører til læring (Raaheim, 2022, s. 125). Det kan være lyst og interesse, altså indre motivasjon, eller ønsket om å oppnå noe eller få en belønning, altså ytre motivasjon. Begge former for motivasjon er til stede i de fleste former for undervisning. Deltakerne i denne studien har vært opptatt av den indre motivasjonen i sine refleksjoner over aktive læringsmetoder, og trukket frem læringsglede som vesentlig for motivasjon i læring i samfunnskunnskap. Læringsglede bidrar både til engasjement for å delta i undervisningen og fremmer læring. Barr og Taggs (1995) skiller mellom «undervisning» og «læring», og det å lære *fra* seg eller *til* seg er relevant for å forstå dette. Vi ser at det å delta i diskusjoner og søke sammen etter kunnskap gir en glede i læringen som motiverer. Dette er helt i tråd med siktemålet i LK20 og forskning om læringsglede. De aktive læringsmetodene gir læringsglede fordi de engasjerer, motiverer og skaper et ønske om å lære.

Emosjoner i læring retter oppmerksomheten mot den følelsesmessige tilstedeværelsen i undervisningen (Leming, 2009). Våre intervjuer viste at både studenter og lærere er opptatt av de følelsesmessige aspektene i læringen, og søkte etter «det artige» og pekte på at det satte i gang prosessen mot egeniniti-

ert læring. Børhaug og Langø peker på at det er et potensial i det emosjonelle engasjementet i samfunnsfag, særlig i arbeid med problemstillinger som «berører elevene selv, noe de de kan se seg selv i og det som har etiske aspekt som det er lett å velge side» (2020, s. 58). De peker på at dette fører til diskusjoner som kan politiseres og knyttes til økonomiske, kulturelle og sosiale strukturer; selve kjernen i samfunnskunnskap (Børhaug & Langø, s. 58).

I vårt materiale er det emosjonelle mer knyttet til gleden ved å bli engasjert og trivsel ved å være involvert i sin egen læring, enn temperaturen som diskusjonene skaper. I tillegg knytter de emosjoner til det å håndtere situasjoner som kan bli krevende emosjonelt for noen, hvor man som lærer må ha blikk for, og være klar til å håndtere, at noe av undervisningen kan være preget av følelser. Dette ligger tett på den engasjerte didaktikken som Starrin mener er kommet inn i samfunnskunnskap (2009, s. 25).

Deltakernes forståelse av emosjonenes betydning i undervisning samsvarer med Rønningsbaks (2009) forskning, som viser at det både gir læringslyst i situasjonen og tar hensyn til de mestringserfaringer eleven har fra tidligere læringssituasjoner. Med variasjon i undervisningen når man bredere ut til elevene i klasserommet. Aktiviteten inviterer elevene inn i selvstyrte læringsprosesser. Dette skaper glede, de synes det er artig, men også mulighet for å grue seg. Derfor er læreren i sitatet overfor opptatt av å bevare en varsomhet og ikke presse elevene for mye. På den andre siden forteller læreren at denne formen for tilpasning blir lettere med aktive læringsprosesser fordi lærere og elever kan bygge relasjoner på andre måter enn hvis elevene kun sitter passivt og lytter til hva lærer formidler.

Mestring i læring har fått økt aktualitet etter at LK20 innførte livsmestring som et av de tverrfaglige temaene. Mestring handler ikke bare om å klare noe, men er både subjektiv og avhengig av kontekst, elevenes kunnskaper og ferdigheter, deres læringsatferd og læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2024, s. 20). Våre informanter løfter frem mestring som en vesentlig del av læringsglede. De beskriver en sirkulær prosess der aktive læringsmetoder fører til læringsglede, og læringsglede gjør at selve læringsprosessen oppleves som positiv.

Vi ser dette i sammenheng med at studentene og lærerne fremhever at oppmerksomhet mot mestring legger til rette for didaktiske strategier som fremmer læringsglede og kan forhindre frafall og nederlagsopplevelser i skolen, slik Meyer (2020) har argumentert for. At aktive læringsmetoder kan føre til glede og entusiasme i læringssituasjoner omtales som læringsglede,

noe som igjen legger til rette for faglig mestring, helt i tråd med læreplanen. Dette samsvarer også med forskning på aktive læringsformer av McCarthy og Anderson (2000), Wollscheid (2010) og Dons (2011), som alle viser hvordan slike læringsformer fremmer både læringsglede og faglig mestring.

Oppmerksomheten rettet mot prosess og ikke resultat innebærer at mer av fokuset rettes mot selve lærings situasjonen, ikke bare det målbare utfallet. Våre deltakere fremhevet viktigheten av å legge til rette for undervisning som setter i gang læringsprosesser og å ha søkelys på her-og-nå-situasjonen som sentrale kvalifikasjoner for lærere. Dette er avgjørende for å nå ut til den varierte og mangfoldige elevgruppen og for å kunne realisere dannelsingsmandatet.

Deltakernes betraktninger om undervisning er i tråd med modellen om de fire koblingene i samfunnskunnskapen som Erdal, Granlund og Ryen (2021, s. 15–16) presenterer. Lærere kan ikke bare være opptatt av tematikken de underviser i eller resultatet av undervisningen, men må også se hvordan aktivitetene samlet bidrar til å realisere dannelsingsmandatet. Læringsglede står sentralt for å lykkes med dette. Deltakerne er opptatt av hvordan det å finne glede i aktiviteten bidrar til å sette i gang læringsprosesser.

Våre analyser viser at aktive læringsformer ofte retter oppmerksomheten mot læreprosessen fremfor resultatet, og at dette gir læringsglede. Når prosessen kommer i fokus, distanserer lærere og elever eller studenter seg noe fra sluttresultatet mot en eksamen, og kan forholde seg mer aktivt til her-og-nå-situasjonen i klasserommet. Fokuset ligger på den aktive læringsprosessen i undervisningen.

De fire delene i figuren til Ryen et al. (2021, s. 16) representerer samfunnsfagets dannelsingsmandat. Det innebærer at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes erfaringsverden: hva de kan fra før, og hvordan bygge videre på denne kunnskapen. Slik Koritzinsky ofte refererer til: «fra det nære, til det fjerne» (2020, s. 149).

Figur 3.2 viser at disse fire koblingene kan realiseres ved at læringsglede vektlegges i gjennomføringen av undervisningen. Det betyr at læringsglede kan bidra til å fremme dannelsingsmandatet i samfunnskunnskap for videregående skole. Vår figur 3.2 om læringsglede er med på å realisere dette dannelsingsmandatet gjennom de fire elementene: motivasjon, emosjoner, mestring og prosessen – ikke resultatet.

Hvordan bidrar læringsglede til å fremme dannelsingsmandatet?

Vi ser at studentenes og lærernes erfaringer og refleksjoner er i tråd med både styringsdokumentene og forskningens forventninger til dannelsingsmandatet. Vi ser også at læringsglede spiller en sentral rolle for å realisere dette. Likevel er den samlede betydningen av læringsglede som et sentralt element ved aktive læringsformer, slik det kommer frem i deltakernes fortelling, underkommunisert i forskningen.

Læringsglede er ikke bare engasjerende og lystbetont; det er også en læringsform som legger til rette for at lærerne kan ta hensyn til elevenes følelser, fordi det fremmer gode og trygge relasjoner mellom lærer og elev. Når læringsprosessen settes i sentrum, bidrar det til å redusere presset og lar elevene rette søkelyset mot læringssituasjonen her og nå.

Det som overrasker oss i vår studie, er ikke at det bekreftes at aktive læringsprosesser fremmer læringsglede, men hvor gjennomført læringsglede faktisk er i aktive læringsformer. Læringsglede er ikke bare en aktuell didaktisk strategi for praktiske og aktive fag der bevegelse står sentralt; det er også et element i diskusjonsfag som samfunnskunnskap.

På samme måte som Robinson og Aronica (2018) fremhever læringsglede som viktig uansett fag, ser vi i vårt materiale at læringsglede er en sentral del av et diskusjonsfag som samfunnskunnskap. Læringsglede er ikke kun knyttet til fag som kroppsøving og estetiske fag, men er også en del av diskusjonsfagene, der det å bryne seg på meningsforskjeller skaper en glede over å oppnå større forståelse for et tema.

Aktiv læring defineres på mange ulike måter, og i mangel av en samlende definisjon finnes det kanskje like mange forståelser av begrepet som det finnes lærere i skolen. Søker man opp begrepet, er det første som dukker opp ofte fysisk aktivitet, gjerne i form av aktivitet i kroppsøving. Våre deltakere har imidlertid en forståelse av aktiv læring som en læringsprosess der studenten og aktive læringsmetoder står i sentrum for undervisningen. Deres forståelse er i tråd med beskrivelsene til McCarthy og Anderson:

Experiences in which students are thinking about the subject matters as they interact with the instructor and each other (McCarthy & Anderson 2000, s. 280).

Ifølge denne beskrivelsen er lærerrollen mer en veileder i undervisningen enn en tradisjonell foreleser. Før-, under- og etterarbeid er svært viktig ved gjennomføring av aktive læringsmetoder, og formativ vurdering står sentralt hele veien. Studentrollen er aktivt deltakende, gjennom muntlig aktivitet og samarbeid i gruppearbeid. Gjennom studentmedvirkning blir også bevisstheten rundt egen læringsprosess svært sentral. I intervjuene ser vi at deltakerne opplever dette som meningsfylt, og at det bidrar til å skape læringsglede.

Undervisningen skal ikke være underholdning, men bidra til at elevene søker læring fordi det gir dem mulighet til å skape seg selv og sin kunnskap (Meyer, 2020). Deltakelse i læring er demokratisk og emansipatorisk, og har et frigjørende potensial (Røise & Bjerkholt, 2020). Det betyr at deltakelse ikke handler om resultatet av læringen, men at læringen fører til at elevene får myndighet over egen læringsprosess og utvikler sine ferdigheter som medborger. Det er også en maktforskyvning, der elevene selv får myndighet i læringsprosessen. Oppmerksomheten rettes ikke mot resultatet, men mot prosessen som leder til læring. Dette legger til rette for aktivitet som bidrar til dannelsesmandatet i samfunnsfaget.

Aktiv læring fordrer studentmedvirkning og at de er aktivt med på å skape sin egen kunnskap, både individuelt og sammen med andre studenter. Det finnes en bredde innenfor studentaktive læringsmetoder og aktive læringsstrategier, og det anvendes både samarbeidslæring, dialog gjennom case og strukturerte diskusjonsøvelser. For at denne formen for undervisning skal fungere, er læreren helt avhengig av at studentene ønsker å delta – det vil si at det legges til rette for muntlige diskusjoner og tilbakemeldinger fra studentene om hva som fungerer og hva som er utfordrende. I forlengelsen av dette kan man stille spørsmål ved hvorfor studentene ønsker å ta del i aktive læringsformer, siden det stiller langt større krav til deres egen medvirkning. Studentene formidler at de ønsker dette, og i evalueringene viser det seg at de setter pris på aktive læringsformer. De formidler læringsglede. Hva er det med aktive læringsformer som gir læringsglede? Gjennomgangen av læringsglede i samfunnsfagsdidaktikk viser at det å legge til rette for motivasjon, emosjoner, mestring og å rette oppmerksomheten mot læringsprosessen er sentralt for å fremme læringsglede i samfunnsfaget.

Avslutning

Overordnet del av læreplanen presiserer at «skolen både har et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at skolen har ansvaret for å utvikle hele mennesket, både kunnskapsutvikling og elevens sosiale og personlige utvikling. Dataen vår har vist fire områder som er sentrale for læringsglede i samfunnsfaget: motivasjon, emosjoner, mestring og oppmerksomhet på prosessen, ikke resultatet. Disse fire finner vi også igjen i definisjonen av dannelsingsmandatet. Vi ser motivasjonen i beskrivelsen av samarbeid, i teoretiske og praktiske oppgaver og i diskusjoner som ofte ikke ender i ett enkelt fasitsvar. Dette kommer spesielt til uttrykk i undervisningen i samfunnskunnskap, der kritisk tenkning står sentralt. Dannelsingsprosessen skal føre til emosjonelle prosesser på godt og vondt hos elevene, der de skal få en forståelse av livsverdenen vi lever i her og nå, og i fremtiden. Gjennom varierende aktivitetsformer i undervisningen skal elevene også oppleve mestring. Elevene bør delta aktivt i sin egen læringsprosess, der verdigrunnlaget deres utvikles innenfor både utdanning, arbeids- og samfunnslivet.

Dannelsingsmandatet i skolen omfatter langt mer enn kun faglig læring. Det dreier seg om å utvikle elevenes mulighet til å oppleve en meningsfull tilknytning til både det som læres og selve læringsprosessen, slik at de blir rustet til å møte fremtidens utfordringer – faglig, personlig og relasjonelt.

Ved å rette oppmerksomheten mot motivasjon, emosjoner, mestring og selve prosessen, snarere enn kun resultatet, bidrar skolen til å forme engasjerte, reflekterte og kompetente samfunnsborgere. Oppdraget i læreplanen handler altså ikke bare om læring; den overordnede delen gir også et mandat om å tilrettelegge for læringsglede.

Referanser

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change* 27(6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bjørke, G. (2006). *Aktive læringsformer: handbok for studenter og lærere i høgre utdanning*. Universitetsforlaget.
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Reports* nr. 4, 1991. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343465.pdf>
- Breive, S., Eik, L. T. & Sanne, L. (2022). Lekende læring og lærende lek i begynneropplæringen. Fagbokforlaget.
- Buland, T. H., Mathiesen, I. H., Mordal, S. & Solberg, A. (2017). Samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen om å hindre frafall fra videregående skole – utfordringer og gode grep. *IRIS Samfunnsforskning*.
- Børhaug, K. & Langø, M. (2020). Engasjementsfaget – Er samfunnskunnskap engasjerende for elevene? *Norddidactica*, 2020(1), s. 45–64.
- Christensen, T. S. (2015). *Fagdidaktik i samfunnsfag*. Frydenlund
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Dahlberg, H. & Ellingsen, S. (2019). *Fenomenologi i praktiken: fenomenologisk forskning i ett skandinavisk perspektiv*. Liber AB.
- Dons, C. F. (2001). Å lære for livet – å skape livslang læringslyst. I Fottland (Red.), *Tilpassning og tilhørighet i en skole for alle*, s. 305–324. Fagbokforlaget.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til dannelse av elevene? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8(2022), 109. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Basic Books.
- Henriksson, C. (2013). Udenfor: børns oplevelser af nederlag i skolen. Dafolo Forlag.
- Illeris, K. (2000). Læring. I Illeris (Red.) *Tekster om læring*. Roskilde universitetsforlag.
- Iversen, G. T. (2021). Utviklingsarbeid med studentaktive læringsformer i læringsutdanninga. I H. Berdinesen, (Red.). *Ny pedagogisk praksis: eksempler på praksisorientert forskning i fagfornyelsen*. Dreyers forlag.
- Jakhellen, R., Leming, T. & Tiller, T. (2009). Emosjoner i forskning og læring. Forsker i møte med feltet. I Leming, T. (Red.) *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka forlag.
- Johannessen, L. E. F. (2022). Utenfor akademia: mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(2), 1–16. <https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies*, 17(1), s. 35–44.
- Kidman, G. & Nguyen, M. N. (2022). Active learning: An integrative review. I C. Chang-Tik, G. Kidman & M. Y. Tee (Red.) *Collaborative active learning: practical activity-based approaches to learning, assessment and feedback*. Palgrave Macmillan.

- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/
- Kupferberg, F. (2006). *Kreative tider: at nytænke den pædagogiske sociologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Langeland, G. M. & Horverak, M. O. (2021). *Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon: i ungdomsskole og videregående skole*. Cappelen Damm akademisk.
- Lund, E. (2020). *En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget AS.
- McCarthy, J. P. & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279–294. <https://doi.org/10.1023/b:ihie.0000047415.48495.05>
- Meyer, A. (2020). *Det store skolespranget: en skole for mer læring, mening, mestring og innsats*. Universitetsforlaget.
- Niemi, H. (2002). Active learning – A cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763–780.
- Niemi, H. (2021). AI in learning: Preparing grounds for future learning. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15, 183449092110381. <https://doi.org/10.1177/18344909211038105>
- Oers, B. van, Wardekker, W., Elbers, E. P. J. M., Veer, R. van der & García Amián, J. (2008). *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory*. Cambridge University Press.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på: frafall i skolen og psykisk helse* (s. 171). Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (2024). *Lov om grunnskolen og den videregående skolen*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslov>
- Petersen, A., Krogh, S. C. & Goveia, I. C. (2023). *Prestasjonskultur*. Cappelen Damm akademisk.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Robinson, K., Aronica, L. & Sjøbu, A. (2018). *I sitt rette element: når lidenskap forandrer alt*. Fagbokforlaget.
- Rogstad, J. & Reegård, K. (2016). *De frafalne: om frafall i videregående opplæring – hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 209). Gyldendal akademisk.
- Rosa, H. & Lysaker, O. (2024). *Akselerasjon og resonans – artikler om livet i senmoderniteten*. Cappelen Damm akademisk skrifter.
- Ryen, E., Granlund, L. & Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 13–26). Universitetsforlaget.
- Røise, P. & Bjerkholt, E. M. (2020). Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget utdanningsvalg. *Forskning & Forandring*, 3(1), 47–69. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>
- Rønningsbak, L. (2009). Hva Ida lærte oss. Emosjonenes betydning for tilpasset opplæring. I T. Leming, T. Tiller & R. Jakhelln (Red.), *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2024). *Mestring i skolen: muligheter og utfordringer*. Fagbokforlaget.

- Starrin, B. (2009). Det vårs for emosjoner i samfunnsvitenskap. I T. Leming (Red.), *Emosjoner i forskning og læring*. Eureka forlag.
- Stern, D. & Günter, L. H. (1997). *Active learning for students and teachers: Reports from eight countries*. Peter Lang.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.
- Thunberg, S. & Arnell, L. (2022). Pioneering the use of technologies in qualitative research – A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 757–768. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3739>
- Trysnes, I. & Haaversen-Westhassel Skjølberg, K. (2022). Mot et allmenndannende ferdighetsfag? En analyse av vitenskapelige metodiske ferdigheter i læreplan i samfunnsfag. I K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Tufford, L. & Newman, P. (2012). Bracketing in qualitative research. *Qualitative Social Work: QSW: Research and Practice*, 11(1), 80–96. <https://doi.org/10.1177/1473325010368316>
- Virtanen, P., Niemi, H. & Nevgi, A. (2017). Active learning and self-regulation enhance student teachers' professional competences. *The Australian Journal of Teacher Education*, 42(12), 1–20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.1>
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: en kunnskapsoversikt* (Vol. 12/2010, s. 85). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ødegård, I. K. R., & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap: kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

Del 2

Opstad, K. D & Alerby, E. (2025). Tekstur – kroppslig læring og læringsglede.
I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement
i læringsprosesser* (s. 93–110). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680904>

4

Tekstur – kroppslig læring og læringsglede

Kari Doseth Opstad & Eva Alerby

Sammendrag: Kapitlet utforsker og drøfter kroppslig læring og læringsglede gjennom temaet tekstur, hovedsakelig knyttet til faget kunst og håndverk, men også i en noe videre betydning. Tekstur er i denne sammenheng et formales-tetisk virkemiddel som dreier seg om overflatekvaliteter som finnes på absolutt alt i våre omgivelser. Tekstur er nært forbundet med kroppslig erfaring og læring. Tematikken diskuteres teoretisk med utgangspunkt i ulike filosofiske retninger, fortrinnsvis gjennom den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys kroppsteori. For å eksemplifisere og koble den teoretiske utforskningen i dette kapitlet med en hverdagslig klasseromssituasjon, benytter vi en fortelling om en kunst- og håndverkstime med grunnskoleelever som utgangspunkt for diskusjonen. Vi konkluderer med at tekstur er et viktig tema som har stort potensial med tanke på å utvikle både kroppslig læring, sensitivitet og læringsglede. Dette har betydning ikke bare for faget kunst og håndverk, men også for dannelsen av samfunnet – og for dannelsen av våre liv.

Nøkkelord: tekstur, kunst og håndverk, kroppslig læring, læringsglede, Maurice Merleau-Ponty

Abstract: This chapter aims to explore and discuss embodied learning and the joy of learning through the theme of texture, primarily in the context of arts and crafts, but also in a broader sense. In this context, texture is a formal aesthetic tool that concerns surface qualities that can be found on absolutely everything in our surroundings. Texture is closely related to bodily experience and learning. The chapter is theoretically mainly founded on the thinking of the French philosopher Maurice Merleau-Ponty. To exemplify and connect the theoretical exploration in this chapter with an everyday classroom situation, we use a story about an art and craft lesson with elementary school students as a starting point for the discussion. We conclude that texture is an essential topic with great potential in a teaching context, as it can arouse students' commitment, curiosity, attention, and sensitivity, thereby developing both embodied learning and the joy of learning. This has significance not only for the subject of arts and crafts, but also for the formation of society, for the formation of our lives.

Keywords: texture, arts and crafts, embodied learning, joy of learning, Maurice Merleau-Ponty

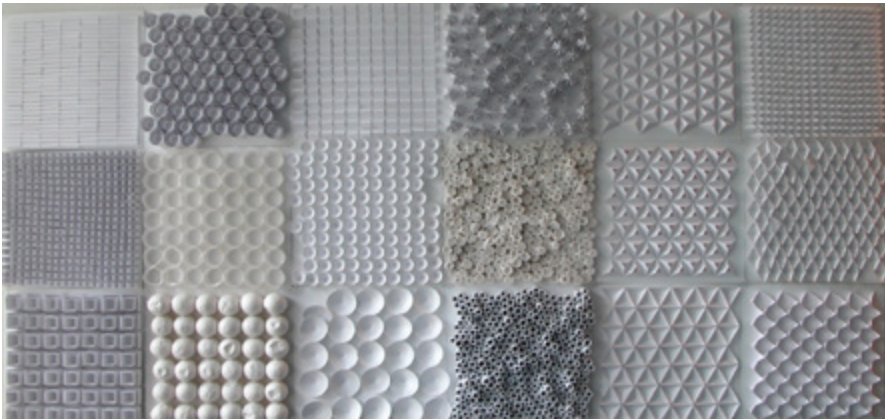
Innledning – tekstur og kroppsteori

Det overordnede målet med dette kapittelet er å utforske og drøfte kroppslig læring og læringsglede gjennom temaet tekstur. Tekstur er et formalestetisk virkemiddel på lik linje med form og farge, og er derfor et sentralt tema innenfor alle kunst- og designfag, arkitektur og lignende (Opstad, 2011). Tekstur handler om overflatekvaliteter og finnes på absolutt alt i våre omgivelser.

Tekstur deles ofte inn i to hovedformer for persepsjon: *visuell* og *taktil*, basert på henholdsvis syn og berøring. Visuell tekstur er knyttet til den visuelle opplevelsen av overflater, altså det som kan sees, men ikke nødvendigvis føles (Opstad, 1990). Et eksempel på dette kan være en avbildning eller et fotografi, selv om man tydelig kan oppfatte at objektet som avbildes i virkeligheten også har en taktil tekstur (se figur 4.1).

Figur 4.1

Taktil tekstur i ulike papirkvaliteter. Elevarbeid av Trine Egerdahl. (Foto: Kari Doseh Opstad)



Teksturer skapes av mennesker, av *naturen*, eller kan være en kombinasjon (se figur 4.2). Naturen byr på uendelige variasjoner av ulike teksturkvaliteter, både visuelle og taktile. De *menneskeskapt*e teksturene er enten et resultat av bevisste handlinger med funksjonelle og estetiske intensjoner, eller ubevisste handlinger som en konsekvens av menneskelig aktivitet – det vil si som spor av levde liv. Når menneskeskapt teksturer påvirkes av slitasje eller naturen i form av for eksempel vær, vind, vann, sopp, råte og lignende, endres de og blir *en kombinasjon* av natur- og menneskeskapt (Opstad, 2011).

Figur 4.2

Eksempler på en tekstur; det første bilde viser tekstur skapt av naturen, det andre viser menneskeskapt tekstur, og det siste er en kombinasjon av mennesker og natur. (Foto: Kari Dosest Opstad)



Uansett om en tekstur er visuell, taktil, skapt av mennesker, natur eller begge deler, kan den formidle og kommunisere følelser i ulike former. Hvordan teksturene oppleves, avhenger av mange faktorer, blant annet av kontekst, personens sinnsstemning og tidligere erfaringer – minner som ligger lagret i kroppen, ofte uten at personen har et bevisst eller reflektert forhold til disse erfaringene. Noen teksturer kan oppleves som behagelige å ta på – for eksempel en myk og lodden katt eller myk silkefløyel – mens andre teksturer føles ubehagelige å berøre, som for eksempel en pigget kaktus eller kalde, våte og klissete overflater eller gjenstander. Mye avhenger også av våre tidligere opplevelser ved berøring (Alerby & Opstad, 2022).

Som begrep har tekstur samme opprinnelse som ordet «tekst». Det kommer fra det latinske ordet «textus», som betyr vev, spinn eller sammenføyning. Språket har en mengde uttrykk for å beskrive ulike teksturkvaliteter, for eksempel myk, hard, glatt, grov, piggete, ru, ujevn, lodden og myk (Opstad, 1990).

Temaet tekstur er i denne sammenhengen valgt på bakgrunn av lang undervisningserfaring innenfor tematikken, på ulike nivåer. En annen begrunnelse er at studentevalueringer fra lærerstudenter viser at dette er et tema som skaper engasjement og glede. Det oppleves meningsfylt og lystbetont, og ser ut til å berøre alle målgrupper fra barnehage til etterutdanning av lærere (Opstad, 2010). Samtidig har kroppslig læring en sentral rolle i arbeid med teksturer (Alerby & Doseth Opstad, 2022). Den kroppslige faktoren er sentral både knyttet til den sanselige opplevelsdimensjonen, særlig knyttet til persepsjon av taktile teksturer, men også gjennom eget skapende arbeid med hendene. Temaet vekker nysgjerrighet, eksperimenteringslyst, kroppslig involvering og mestringsfølelse – viktige elementer i glede generelt, og i lærings- og skaperglede spesielt.

Utdanning og kunnskapstilegnelse skjer i forhold til den sosiale konteksten, i mellommenneskelige relasjoner, men også gjennom kroppslige erfaringer i møte med den materielle kulturen og naturen. I skolen kan dette stimuleres blant annet gjennom rik tilgang på ulike materialer, kvaliteter og teksturer. Mangfoldet av taktile opplevelser omdannes til kroppslig kunnskap. Å øke et barns kroppslige mestring er viktig, da dette fører til utvikling av kroppslig bevissthet, noe som antyder «the cultivation of a specific form of aesthetic awareness» (Doodington, 2014, s. 53). I kampen for å tilegne seg bevissthet, erfaring, forståelse og kunnskap om verden er kroppen svært viktig. I denne sammenhengen kan tekstur, som her valgt, være en viktig inn-

gang. I dette kapittelet vil vi derfor diskutere sammenhengen mellom tekstur, kroppslig læring og læringsglede.

Fra et vitenskapsteoretisk perspektiv velger vi å knytte diskusjonen til den franske filosofen Merleau-Pontys teoridannelse. Merleau-Ponty er sannsynligvis mest kjent for sin teori om den levde kroppen (Merleau-Ponty, 2002; Merleau-Ponty og Lefort, 1968). Ifølge ham er kroppen – subjektet – alltid lokalisert i verden. Dette innebærer at subjektets, eller rettere sagt menneskets, væren i verden er en forutsetning for dets opplevelse, noe som igjen har betydning for læring. Gjennom kroppen kan vi forholde oss til ulike artefakter, for eksempel en tekstur. Det er blant annet gjennom vår kroppsliggjorte eksistens at teksturen får mening (Alerby & Opstad, 2022). Basert på denne antakelsen følger det at vi aldri kan klare oss uten kroppen vår, uavhengig av hvilken type aktivitet vi driver med. Kroppen er alltid med oss, og ved å ta utgangspunkt i Merleau-Pontys teori om den levde kroppen, antar fornuften kroppslige proporsjoner i motsetning til rent intellektuelle proporsjoner (Bengtsson, 1998).

Merleau-Ponty (1995) understreket også at ikke alt kan kommuniseres verbalt; noe er ubeskrivelig da det eksisterer på en måte utover det som kan beskrives. Dette kalte han et stille og implisitt språk. Likevel kan dette tause og implisitte språket komme til uttrykk gjennom visuelle og taktile presentasjoner, for eksempel gjennom ulike former for kunst, i et bilde, et fotografi, en skulptur eller i møte med ulike teksturer. Merleau-Ponty (1995) påpekte også betydningen av stillhet for det talte ord: «... we must uncover the threads of silence that speech is mixed together with» (s. 46).

Med utgangspunkt i erfaringer fra egen praksis med barn, grunnskoleelever og lærerstudenter har vi forsøkt å konkretisere og belyse ulike sider ved problemstillingen gjennom en paradigmatisk case.

Synliggjøring av kollektive erfaringer gjennom en fortelling

Hvordan kan tekstur, kroppslig læring og læringsglede utforskes og utdypes i skolehverdagen med elevene? For å eksemplifisere og sammenkoble den teoretiske drøftingen med praksis, vil vi benytte følgende fortelling om en kunst-

og håndverkstime med grunnskoleelever. Fortellingen er konstruert som en paradigmatisk case av nåværende forskere, basert på virkelige hendelser (jf. Pavlich, 2010). Ifølge Mills, Durepos & Wiebe (2010) er en paradigmatisk case nøye utvalgte eksempler hentet fra det studerte fenomenet, som igjen bygger på tidligere erfaringer fra kollektive og delte situasjoner og hendelser. Følgende fortelling er derfor en skildring av våre kollektive erfaringer fra prosjekter med søkelys på undervisning og elevenes oppmerksomhet, bevissthet og sensitivitet knyttet til deres nære omgivelser på skolen og dem selv – på deres kroppslige læring og læringsglede. Videre i artikkelen vil fortellingen kobles til og analyseres i forhold til den teoretiske drøftingen.

En fortelling om en kunst- og håndverkstime med tema tekstur

En 4. klasse i en vanlig barneskole i den nordlige delen av et nordisk land har undervisning der temaet er tekstur. Undervisningen er en del av et samarbeidsprosjekt mellom skolen og det nærliggende universitetet. Anne, som leder undervisningen, er universitetslektor i kunst og håndverk ved universitetet. Målsettingen for undervisningen er å øke elevenes oppmerksomhet, bevissthet og følsomhet overfor teksturer. Anne viser først noen eksempler på tekstur og ber elevene utforske omgivelsene, se etter forskjellige teksturer. Elevene skal deretter dokumentere teksturene gjennom frottage-teknikk, også kalt gniteknikk. Teknikken går ut på å legge et papir mot en teksturert overflate og lage et avtrykk ved å gni en blyant eller et annet tegneredskap mot overflaten gjennom papiret. Anne demonstrerer raskt teknikken for elevene. Til å begynne med virker elevene litt forvirret og forstår ikke helt poenget med oppgaven. De rusler stort sett litt formålsløst rundt i klasserommet og ser på forskjellige ting. Men etter en stund begynner noen av elevene å berøre tingene med hendene, og noen holder til og med forskjellige ting inn mot kinnet. Snart er det flere av elevene som gjør det samme.

«Wow se her!», en av elevene roper: «Jeg fant en trekloss» – eleven tar forsiktig på treklossen – «den er veldig piggete og grov, au det stikker, men det er kult på en måte. Se på tekturen jeg får når jeg

gnir fargestiften over papiret på toppen av treet!» Eleven ser på teksten på papiret, stryker hånden forsiktig over arket og kommenterer interessert: «For en forskjell det er å stryke over papiret og trebiten ... selv om det faktisk er samme teksten. Merkelig ... men, jeg vet ikke hvordan jeg skal si det ...»

Leksjonen fortsetter. Elevene opplever etter hvert at det oppstår en slags magi i overføringen av de ulike teksturene til papir, og det blir nærmest en sport å finne nye teksturer og erfare hva som kan gi avtrykk og hva som ikke fungerer. De konsentrerer seg om oppgaven. Etter en stund sier en annen elev: «Jeg fant et mykt og koselig garnnøste, ååh, så deilig og mykt. Det føles nesten som genseren min. Jeg lurer på om det vil gi noen tekstur på papiret ... jeg vil prøve ...»

En annen elev sitter og studerer sine egne hender. «Jeg vil prøve å bruke min egen hånd for å lage teksturer» sier eleven begeistret. Han prøver, men blir skuffet og litt forundret over at han ikke klarer å overføre teksten fra hånden til papiret. Læreren sier at det var en god idé, men at det er vanskelig å få det til fordi hånden er for myk og gir etter, slik at det derfor bare går hull i papiret.

En annen elev stryker hånden forsiktig over pennalet sitt og mumler stille: «Kanskje dette kan bli en fin tekstur.» Han legger papiret på pennalhuset og begynner å gni med en fargestift. Gradvis dukker det opp et visuelt bilde av teksten. Gutten smiler fornøyd og viser den til en klassekamerat før han også viser den til læreren.

Elevenes arbeid øker i intensitet, og de blir mer og mer engasjert i oppgaven. De utforsker og eksperimenterer med stor entusiasme for å finne ut hvilke materialer og kvaliteter som kan benyttes i oppgaven. På slutten av timen henges alle teksturarkene opp på oppslagstavla. De viser en rekke forskjellige teksturer fra de nære omgivelsene – som en stor felles collage. Elevene og læreren diskuterer sine erfaringer med oppgaven og hva som kom ut av den. Elevene er overrasket over hvor stort mangfold av teksturer de har klart å finne. De er alle fornøyde med egen innsats, oppgaven og dens resultater.

Epilog

Et par uker etter tekstur-timen er læreren Anne i matbutikken og treffer en av elevene – gutten som fant en tekstur på pennalet sitt. Så snart

gutten får øye på Anne ved frukt- og grønnsakshjørnet, løper han gledesstrålende mot henne og roper høyt og begeistret: «Anne, Anne, har du sett alle teksturene som finnes her i matbutikken?»

Ut fra dette enkle utgangspunktet kan man gradvis avansere teksturundervisningen gjennom møte med ulike teknikker, materialer og uttrykksformer. Målsettingen med oppgaver som frottage-teknikken brukt i eksemplet, er å trene økt oppmerksomhet, bevissthet og følsomhet overfor teksturer generelt, men særlig i forhold til nære omgivelser, både visuelt og taktilt.

Oppgaven krever at man både må berøre teksturene taktilt, gjennom kroppen, og i tillegg oppleve det visuelle avtrykket teksturene gir. Noen ganger velger elevene å utforske teksturene gjennom berøring med andre deler av kroppen enn hendene, for eksempel via lepper eller kinn. Elevene gir ofte uttrykk for sine opplevelser av teksturkvalitetene, gjennom utsagn som: «ååh, så deilig og mykt», idet tekturen berøres og kanskje strykes inn mot kinnet. Andre ganger kan det være utsagn som: «au det stikker».

Gjennom tekstur som tema får barn, elever og studenter mulighet til å øke sin oppmerksomhet, sensitivitet og bevissthet knyttet til naturen, artefaktene og omgivelsene i sin helhet. Som følge av dette blir utviklingen av deres kroppslige og sanselige opplevelser transformert slik at estetiske opplevelser kan skje (jf. Dufrenne, 1973). Estetiske opplevelser kan gjøre et menneske i stand til å se verden og seg selv på en ny måte – eller synliggjøre omgivelsene igjen (Dufrenne, 1973).

Det er tydelig at elevene i eksemplet ovenfor ikke tidligere hadde vært oppmerksomme på teksturene i sine omgivelser i samme grad som etter undervisningen om tekstur. Dette kan igjen åpne for «nye» måter å se og oppleve verden og omgivelsene på, noe som har verdi ikke bare for estetiske erfaringer og utdanning, men også for livskvalitet og et rikere liv – menneskets værende i verden – selve livet og livsgleden.

Når det gjelder estetikk og kreativ aktivitet i norsk skole, er dette tydelig nedfelt gjennom skolelovgivning og læreplaner. I overordnet del av læreplanen for grunnskolen (LK20) framheves seks punkter som skal betegne opplæringsverdigrunnlag. Ett av disse punktene er «Skaperglede engasjement og utforskertrang»:

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

Temaet tekstur synes særlig godt egnet til å imøtekomme alle deler av denne overordnede målsettingen, og ikke minst bidra til å skape læringsglede. Gjennom elevundersøkelser vet vi at faget kunst og håndverk i seg selv er et av de best likte fagene i grunnskolen (Moen et al., 2017; Danielsen, 2007).

I grunnskolefaget kunst og håndverk, og i alle andre kunst- og designfag, er tekstur et sentralt tema fordi det er et viktig formalestetisk virkemiddel. I arbeid med tekstur kan man tilegne seg verdifull kunnskap og erfaringer med ulike materialer, teknikker og redskaper. Temaet rommer både en opplevels- og uttrykksdimensjon som skaper glede og engasjement hos de fleste. Det oppleves meningsfylt og lystbetont (Opstad, 2010).

Tradisjonelt har skolen i stor grad henvendt seg til våre auditive sider og i mindre grad vektlagt det haptiske, som betegner sanseintrykk gjennom berøringssansen. Gjennom møte med taktile teksturer er berøringssansen sentral. Ved å velge flere tilnæringsmåter og stimulere flere sanser, vil man lettere kunne treffe en nerve som engasjerer og skaper læringsglede for flere elever, samtidig som man imøtekommer elevenes behov for ulike læringsstiler (Opstad, 2012).

I vårt undervisningseksempel fikk elevene gå inn i en utforskende og skapende prosess som inneholdt både sensitivitet, undring, utforskning, samt taktil og visuell stimulering. Elevene fikk muligheten til ikke bare å oppleve teksturen som tilskuere, men også til å involvere seg kroppslig i verden og samhandle med den gjennom en utforskende tilnærming. I forbindelse med kunst og kunstutdanning formulerte Biesta (2018) en utforskende tilnærming som følger:

Art itself appears as the ongoing exploration of what it means to be in the world, the ongoing attempt to figuring out what it means to be here, now; to be – here – now. (s. 17)

Det dreier seg om hvorvidt eleven tilegner seg kunnskap ved å se verden eller opptre i verden – å bruke kroppen i læring, skape mening og, forhåpentligvis, økt læringsglede.

Tekstur, utdanning og kroppslig læring

Som nevnt ovenfor er mennesker i en kontinuerlig dialog med de fysiske og visuelle omgivelsene. Teksturer av ulike kvaliteter fremkaller ofte et ønske om, eller behov for, å ta på og berøre teksten eller overflaten. Ved å berøre teksturer kan personen oppleve og sanse dem med fingrene eller andre sensitive områder av huden, slik noen av elevene i fortellingen ovenfor gjorde: «Jeg fant en trekloss her» – elevens forsiktige berøring av treklossen – «den er veldig piggete og grovt». Teksturer vekker ofte en rekke sanser, selv om berøringsansen ofte anses som mest sentral for opplevelsen av taktile teksturer. Derfor er kroppen vår av sentral betydning i alle opplevelser når vi opplever og utforsker tekstur (jf. Merleau-Ponty, 1995, 2002).

Mennesker opplever verden gjennom kroppslige sanser: å se med øynene, lytte gjennom ørene, erfare ulike smaksopplevelser gjennom munnen, oppleve lukt gjennom nesen, og berøre og føle ting eller andre mennesker gjennom hendene (Alerby, 2009). Det er altså gjennom kroppen erfaringer i verden oppstår, og kunnskap om en kompleks og bebodd verden kan tilegnes. Derfor er kroppen en viktig måte å forstå verden på. Det er også gjennom kroppen at mennesker lever i forhold til andre ting, for eksempel en tekstur. Når man berører en annen person, eller til og med et dyr for den saks skyld, påvirker teksten både den som berører og den som blir berørt på forskjellige måter. Dette samsvarer med hvordan Merleau-Ponty (2002) understreket det gjensidige samspillet mellom mennesket og verden, mellom subjekter og objekter, og også mellom mennesker, mellom subjekter. Samspillet mellom mennesket og verden opphever på sin side et dualistisk forhold mellom et autonomt subjekt og en objektiv verden.

I fortellingen ovenfor var det tydelig at elevene brukte kroppen når de lette etter og utforsket ulike teksturer: «Etter en stund begynte noen av elevene å ta på tingene med hendene, noen holdt til og med forskjellige ting inntil

kinnene». Ved å gjøre disse erfaringene fikk elevene ikke bare flere opplevelser av teksturene og omgivelsene på skolen, men også av seg selv.

Teksturer finnes absolutt overalt, og vi kan ikke unngå å forholde oss til dem. Selv menneskekroppen er et lappeteppe av ulike teksturer som blant annet manifesterer seg gjennom huden med alle dens variasjoner av linjer, rynker, fregner, vorter og flekker. Også neglene, og ikke minst hårets ulike teksturkvaliteter – i form av glatt, krøllet og bustete, o.l. – er en del av menneskets ulike teksturer. Tenk bare på forskjellen mellom en klem fra et glatt barnekinn sammenlignet med en rynkete og ubarbert mann. Mennesket kjennetegnes, gjenkjennes og beskrives ofte ut fra kroppens mange særegne teksturer. Bruk av fingeravtrykk er et eksempel på en konkret og velkjent metode for identifisering av mennesker (Opstad, 2011).

En av elevene i fortellingen forsøkte å bruke sin egen kropp som både et subjekt og et objekt i det han prøvde å ta teksturavtrykk av egne hender. «Jeg vil prøve å bruke min egen hånd for å lage teksturer». Dette kan sees som et ytterligere eksempel på det gjensidige samspillet mellom menneskekroppen og verden, eller som Merleau-Ponty (2002) uttrykte: «... the world is wholly inside me and I am wholly outside myself» (s. 408).

Det er ikke bare de erfaringene man får på skolen som betyr noe. Doodington (2014) understreket at opplevelser av en hverdagslig aktivitet, som å spasere i gresset eller gå nedover en bygate, øker personens kroppslige sensibilitet og erfaring.

Erfaringer gjennom mange års undervisning med temaet tekstur viser at det skjer en endring i elever og studenters oppmerksomhet knyttet til teksturenes tilstedeværelse overalt. De får større sensitivitet og bevissthet i forhold til alle teksturer de møter i sine omgivelser og gjennom egen kropp. Disse erfaringene er av stor betydning for deres generelle oppmerksomhet, både visuell og taktil. Erfaringene skaper større følsomhet overfor alt i omgivelsene, samt viktige estetiske opplevelser. Som Doodington (2014) bemerket, er det viktig «[to] shape this sensibility through expressions that bring the experience to consciousness» (s. 52).

Det handler derfor om å være bevisst og oppmerksom på den taktile og visuelle verden – teksturens verden – og la elevene bruke disse erfaringene i egne skapende uttrykk. Ett eksempel på hvordan dette kan gjøres, er fremhevet i fortellingen ovenfor, ved bruk av frottage-teknikk. En annen enkel tilnærming ut fra samme pedagogiske intensjon er å jobbe med *stempeltrykk*

av objekter i omgivelsene. Teknikken går ut på å påføre farge og ta avtrykk (*stempeltrykk*) av ulike teksturerte objekter som man finner i nærmiljøet – for eksempel treklossen eller guttens hånd. Det er viktig å la elevene tilegne seg kroppslige estetiske erfaringer og videre inkludere disse i utviklingen av elevenes fantasi, følelsesregister, kritiske tenkning og personlige uttrykk (jf. Dufrenne, 1973). Poenget er imidlertid ikke bare å sette søkelys på hvordan lærere kan hjelpe elever med å skape personlige uttrykk eller å uttrykke seg – det handler om hvordan elevene skal kunne gå i dialog med verden (Biesta, 2010).

Et lignende eksempel er vist i fortellingen ovenfor, da en av elevene så den avbildede tekturen på papiret, strøk hånden forsiktig over arket og la merke til: «For en forskjell det er å stryke over papiret og trebiten ... selv om det faktisk er den samme tekturen». Kroppens taktile opplevelser og dens hukommelse rommer en mengde følelser og forventninger som kanskje ikke fullt ut kan uttrykkes gjennom verbalt språk. Å verbalt gjengi nyansene i den kroppslige opplevelsen av ulike teksturer er noen ganger for vanskelig. Ikke alt kan kommuniseres verbalt. Merleau-Ponty (1995) la vekt på det tause og implisitte språket som finnes i hver person. Han understreket også at dette tause og implisitte språket kan manifesteres gjennom visuelle fremtredener, for eksempel ulike former for kunstuttrykk.

Gitt at ikke alt kan kommuniseres verbalt, må de tause dimensjonene anerkjennes og utforskes. Talte eller skrevne ord alene, som skolen ofte domineres av, er ikke nok til å representere menneskelig kunnskap og følelser – noe eksisterer utover det som er eksplisitt uttrykt (Merleau-Ponty, 1995). En av elevene i fortellingen satte ord på dette: «Merkelig ... jeg er ikke sikker på hvordan jeg skal si det ...». Eleven uttrykte disse ordene da han innså forskjellen mellom tekturen til trestykket og den avbildede tekturen på papiret.

Som det er vist i fortellingen ovenfor, var elevene aktive deltakere i undervisningen. De ble oppmuntret til å utforske og observere omgivelsene, og seg selv, gjennom en estetisk uttrykksform. I undervisningssammenheng bør man vurdere om ulike arbeidsformer verdsettes og vektlegges som likeverdige, selv-sagte og naturlige kunnskapstilnærminger i skolen. Dufrenne (1973) understreket at estetiske uttrykksformer handler om ens frihet til å uttrykke seg. Å bruke kunst og ulike skapende uttrykksmåter kan være en måte å avdekke det tause og implisitte språket som eksisterer på en måte utover det som kan beskrives (Merleau-Ponty, 1995). En måte å fremkalle noe av det som ligger

skjult i det stilltiende tause domenet av våre erfaringer, er gjennom ulike estetiske uttrykksformer.

Noen oppsummerende tanker om tekstur, kropp, læringsglede og utdanning

I dette kapitelet er kompleksiteten til det estetiske begrepet tekstur utdypet og drøftet relatert til kroppslig læring og læringsglede. Vi har blant annet sett på hvordan tekstur omfatter en rekke ulike aspekter, som kan være betydningsfulle i skolens undervisning. Siden teksturer finnes overalt og opptrer i en mengde forskjellige former og forkledninger, burde det være et sentralt og nærliggende undervisningstema.

Tekstur er et tema som er velegnet for undervisningsformer som aktiverer elever/studenter i egen utforskning av teksturenes muligheter både teknisk, materielt og i egne skapende uttrykk. Elevene bør oppmuntres til å være nysgjerrige, dristige og bruke sansene og kroppen til å observere omgivelsene. De kan utfordres til å etterligne teksturer fra natur og kultur ved hjelp av ulike teknikker og materialer. På den måten skaffer de seg «et repertoar» av teksturer som videre kan brukes i eget skapende arbeid. Dette er viktig læring som styrker både tekniske ferdigheter og forståelsen av materialkvaliteter, samt teksturenes muligheter for anvendelse i egne uttrykk.

Utforskning og eksperimentering knyttet til teksturer har ingen regler eller fasitsvar. Det er derfor enkelt å differensiere og tilpasse oppgaver til ulike ferdighetsnivå. Alle kan føle at de lykkes. Det finnes ikke «stygge» eller «fine» teksturer. Dette bidrar til å skape mestringsfølelse og mening for elever/studenter, noe som er en viktig forutsetning for læringsglede.

Intensjonen vår har vært å sette søkelys på kroppslig læring og læringsglede gjennom temaet tekstur – et tema som er godt egnet til å stimulere elevenes oppmerksomhet, bevissthet og følsomhet. Eksempler på dette er presentert gjennom fortellingen og diskutert i teksten.

Estetiske dimensjoner som tekstur bør spille en essensiell rolle i undervisningen (Lewis, 2009). Dette forutsetter at man er oppmerksom og lydhør overfor slike dimensjoner, noe som først og fremst innebærer bevissthet

om hva teksturer er, samt verdsetting av kroppslige og sanselige opplevelser (jf. Merleau-Ponty, 1968, 2002).

Abbs (1989) hevdet at mennesker er estetiske vesener lenge før de blir rasjonelle vesener. Likevel kan de estetiske dimensjonene ved menneskelivet forbli lite subtile og uutviklede gjennom livet. For å motvirke dette spiller skolen en avgjørende rolle gjennom sin pedagogiske virksomhet. Dufrenne (1973) gikk så langt som å hevde at estetiske opplevelser hjelper en person til å synliggjøre verden og se den fra nye perspektiver. Dette kan innebære at ting den enkelte tidligere ikke har vært oppmerksom på, bringes i forgrunnen.

I denne artikkelen eksemplifiseres dette ved gutten som møter læreren sin i matbutikken og gjør henne oppmerksom på alle teksturene som finnes der: «Anne, Anne, har du sett alle teksturene som er her i matbutikken»? Dette illustrerer hvordan guttens erfaringer fra teksturundervisningen gjorde at han kunne se verden, «dagligvarebutikken», på en ny måte. Guttens oppmerksomhet, bevissthet og følsomhet hadde økt på et mer generelt nivå i forhold til teksturer i eget nærmiljø. Eller som Dufrenne (1973) uttrykte det, er det en slags emosjonell respons som synliggjør omgivelsene for den enkelte. I dette eksemplet ble guttens omgivelser, dagligvarebutikken fylt med teksturer, synlige for ham.

I evalueringer etter undervisning med tema tekstur forteller lærerstudenter at de har fått en ny oppmerksomhet knyttet til teksturer i omgivelsene – både i naturen og i kulturelle uttrykk. En student uttrykte det slik:

Jeg er blitt helt smittet av begeistringen for teksturer. Jeg ser og opplever teksturer overalt, og er blitt veldig bevisst bruken av tekstur i alle mine arbeider. Jeg kan bruke teksturer til å uttrykke følelser som ellers er vanskelig å formidle. (Opstad, 2010)

Undervisningen bør i større grad åpne opp for det nære og uforutsigbare i våre omgivelser gjennom nye og kritiske betraktninger av fenomenene som omgir oss i det daglige. Kroppslige møter og erfaringene med å sanse verden på ulike måter er viktige forutsetninger og av stor betydning for undervisning, læring, dannelse og transformasjon – for kunnskap. Viktig for skolegang og læring er å være oppmerksom på at utdanning ikke bare handler om å skape kunnskap i et fag, men i like stor grad om å bli hele mennesker gjennom utdanningslivet (Biesta, 2006).

Gjennom «teksturlinsen» kan ulike og mer eller mindre åpenbare estetiske dimensjoner verdsettes. Tekstur og dens nærhet til hele vår eksistens, til kroppslig læring og læringsglede, er av betydning for undervisningen, slik det har blitt hevdet gjennom dette kapittelet. Læreplanen for kunst og håndverk formulerer det slik:

Skaperglede, utforskertrang og ansvarlig medvirkning er grunnleggende verdier for samfunnet og individet. Kunst- og kulturuttrykk løfter fram nye perspektiver og har betydning for den enkeltes personlige utvikling. (LK20)

For å konkludere: Tekstur engasjerer og vekker nysgjerrighet, undring, bevissthet og sensitivitet, og er viktig for både kroppslig læring og læringsglede. Dette har ikke bare betydning for faget kunst og håndverk, men også for vår bevissthet om våre nære omgivelser, miljøet og for hele vår jordklode – for dannelsen av menneske og samfunnet – for dannelsen av våre liv.

Referanser

- Abbs, P. (1989). *A is for aesthetic: Essays on creative and aesthetic education*. Falmer Press.
- Alerby, E. (2009). Knowledge as a «body run». Learning of writing as embodied experience in accordance with Merleau-Ponty's theory of the lived body. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(1), 1–8.
- Alerby, E. & Opstad, K. D. (2022). Texture and (Arts) Education: Encouraging attention, awareness and sensitivity. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 7(1), 7–37.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Daidalos.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2018). What if? Art education beyond expression and creativity. I C. Naughton, G. Biesta & D. R. Cole (Red.), *Art, artists and pedagogy philosophy and the arts in education*. Routledge. Danielsen, I.-J., Skaar, K. & Skaalvik, E. M. (2007). *De viktige få*. Analyse av Elevundersøkelsen 2007. Oxford Research.
- Doodington, C. (2014). Education in the open: The somaesthetic value of being outside. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 3(1), 41–59.
- Dufrenne, M. (1973). *Phenomenology of aesthetic experience*. Northwestern University Press.
- Dunn, R. og Griggs, S. A. (Red.). (2004). *Læringsstiler*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lewis, T. E. (2009). Education in the realm of the senses: Understanding Paulo Freire's aesthetic unconscious through Jacques Rancière. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 285–299.
- Merleau-Ponty, M. (1995). *Signs*. Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Merleau-Ponty, M. & Lefort, C. (1968). *The visible and the invisible: Followed by working notes*. Northwestern University Press.
- Mills, A. J., Durepos, G. & Wiebe, E. (Red.) (2010). *Encyclopedia of case study research*. Sage Publications, Inc.
- Moen, K. M., Westlie, K., Hammer, V. & Bjørke, L. (2017). *Kroppsoving – et fag mange elever liker*. forskning.no.
- Opstad, K. D. (1990). *Teksturer i vev*. Hovedfagsoppgave i forming. Statens lærerhøgskole i forming.
- Opstad, K. D. (2010). Estetisk dannelse – estetiske fagsbidrag i skolens dannelseperspektiv. I Brekke, M. (Red.) *Dannelse i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Opstad, K. D. (2010). *Evaluering av tekstur-tema*. Upubliserte surveyundersøkelser og studentoppgaver blant lærerstudenter knyttet til tema tekstur i perioden 2003–2010.
- Opstad, K. D. (2011). *Tekstur- et estetisk virkemiddel*. FoU i praksis.

Opstad, K. D. (2012). Kunst og håndverk et danningsfag. *FORM* nr. 3.

Opstad, K. D. & Alerby, E. (2017). *Textur, tystnad och kroppslighet*. [Texture, silence and embodiment]. Paper presented at the e17 conference: «Tacit knowing or just plain silence?», 31 October–2 November 2017, Umeå, Sverige.

Brox, H. (2025). Skaperglede i engelskfaget: hvilken rolle spiller materialene? I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 111–132). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680905>

5

Skaperglede i engelskfaget: hvilken rolle spiller materialene?

Hilde Brox

Sammendrag: Kapitlet utforsker materialenes betydning for skaperglede i engelskfaget gjennom undervisningsopplegget *The Songbook Project*, der lærerstudenter lager én digital og én fysisk sangbok for å reflektere over forskjellene mellom digitale og analoge skaperprosesser. Skaperglede, nevnt i læreplanen (LK20), kobles til samfunnsnytte og personlig utvikling, men læreplanen gir få føringer for materialbruk i skapende arbeid. Analysen av studentenes refleksjonstekster viser at de opplever de digitale bøkene de skaper som praktiske og profesjonelle, mens det å skape fysiske bøker gir taktile opplevelser, sosial interaksjon og mestring gjennom improvisasjon. Kapitlet konkluderer med at digitale verktøy dominerer i skolen, men at fysiske materialer gir unike muligheter for sanselig læring og skaperglede. Lærerutdanningen bør tilrettelegge for at framtidige lærere utforsker både digitale og analoge materialer for å forstå materialenes rolle i skapende prosesser.

Nøkkelord: skaperglede, kroppslig læring, engelskfaget, materialitet, lærerutdanning

Abstract: The chapter explores the significance of materials in fostering “joy of making” in the English subject through *The Songbook Project*, where student teachers create one digital and one physical songbook to reflect on the differences between digital and analogue creative processes. “Joy of making” mentioned in the curriculum (LK20), is linked to societal value and personal development, but the curriculum provides little guidance on the use of materials in creative work. An analysis of the students' reflection texts reveals that the students perceive the digital books as practical and professional but less emotionally engaging, while creating physical books offers tactile experiences, social interaction, and a sense of mastery through improvisation. The chapter concludes that while digital tools dominate in schools today, physical materials offer unique opportunities for embodied learning and creative joy. Teacher education should encourage future teachers to explore both digital and analogue materials to appreciate their role in creative processes.

Keywords: joy of making, embodied learning, the English subject, materiality, teacher education

Innledning

There is something special about spending so much time on a physical product. When you finally finish, after spending hour after hour on adjusting it into something you are satisfied with ... you experience mastery.

Sitatet over er hentet fra en ung lærerstudent som uttrykker tilfredshet og mestring ved å ha skapt et fysisk produkt, en følelse vi kan gjenkjenne som *skaperglede*. I dagligtale peker skaperglede mot gode følelser som kan oppstå når en skaper eller har skapt noe, som både drivkraft for og effekt av et skapende arbeid. Ordet skaperglede finner vi også i den gjeldende læreplanens (LK20) overordnede del, hvor ett av hovedpunktene i opplæringens verdigrunnlag har overskriften «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og i Regjeringens strategidokument med samme navn (Kunnskapsdepartementet, 2019c). I disse dokumentene framkommer det at å skape er både viktig og naturgitt, og at gleden ved å lære er forbundet med gleden av å skape. Begrepet skaperglede defineres ikke, men det presiseres at skolen skal verdsette og stimulere elevenes skaperkraft, og at elevene skal få bruke sine skapende krefter i alle fag gjennom hele grunnopplæringen. Skolen skal også respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på.

Det sies derimot lite om hvordan det skal skapes eller hva det skal *skapes med*. Prinsippet om metodefrihet som ble innført med Kunnskapsløftet (LK06) tilsier nettopp at det ikke skal legges unødige føringer på lærernes valg av undervisningsmetoder og arbeidsmåter, men at det skal være lærernes ansvar og faglige skjønn som avgjør hvilke metoder og materialer som skal inngå når elevene skaper. Derfor inneholder læreplanene for engelsk – i likhet med andre «akademiske» fag som norsk og matematikk – ingen uttalte spesifikasjoner om materialenes rolle eller betydning. Dette gjenspeiles i lærerutdanningen. Rammeplanen for grunnskoleutdanningen presiserer at studentene etter endt utdanning skal kunne «skape læringsmiljøer som bidrar til faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser» og at de skal kunne «bruke relevante undervisningsmetoder» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Men den eneste

konkretisering av hva som inngår i dette, er imidlertid en presisering om bruk av digitale verktøy.

I engelsk og andre språkfag er det å skape ensbetydende med å skape tekst. «Å skape tekst» rommer et stort spekter av tilnærminger, for siden læreplanen åpnet for et vidt tekstbegrep kan tekster i engelskfaget være både «muntlige og skriftlige, trykte og digitale, grafiske og kunstneriske, formelle og uformelle, skjønnlitterære og sakpregede, fra nåtid og fortid», og de «kan inneholde skrift, bilder, lyd, tegninger, grafer, tall og andre uttrykksformer som er satt sammen for å understreke og formidle et budskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Multimodalitet som begrep står derfor sterkt i faget (Diamantopoulou & Ørevik, 2021), men det sies ingen steder i læreplanen for engelsk noe om materialene som skal tas i bruk når tekstene skapes. Selv ikke for småtrinnet nevner kompetansemålene håndtering av fysiske materialer (papir, tekstiler, plast osv.), og heller ikke redskapene som tradisjonelt håndterer materialene (skrive- og tegneredskaper, saks osv.). Begrepet skaperglede dukker dog opp ved én anledning, nemlig i planen for engelsk fordypning for 10. trinn. Her sies det at «(...) ved å utforske språklige og kunstneriske uttrykksformer og ved å delta i utforskende og kreative læringsaktiviteter kan elevene utvikle engasjement og skaperglede. Elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang styrkes når teknologien bringer skolen ut i verden og slipper verden inn i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Som i store deler av dagens utdanningsdiskurs ellers er *teknologi* i dette sitatet synonymt med *digital* teknologi, og er det eneste punktet hvor skaperglede knyttes til konkrete materialer eller verktøy i faget. Kombinert med det engelske språkets sterke og naturlige koblinger til den globale, digitale kulturen har dette bidratt til at engelsk i dagens skole er et utpreget digitalt fag.

Dette kapitlet ønsker å se på hvordan materialene som inngår i en skapende prosess har betydning for opplevelsen av å skape. Utgangspunktet er innsamlede data fra et undervisningsopplegg i lærerutdanningen (GLU 1–7 og 5–10), hvor studenter i engelsk har fått arbeide med henholdsvis digitale og fysiske materialer og verktøy i to sammenliknbare tekstskapings situasjoner. Studentenes refleksjonstekster skrevet i etterkant er analysert med fokus på hva de opplever når de skaper med fysiske materialer og når de setter sammen et digitalt produkt. Funnene følges av en drøfting rundt betydninga av materialer for opplevelsen av å skape i et fag som engelsk, både i lærerutdanninga og i studentenes framtidige arbeidsplass, skolen.

Materialenes betydning i skapende arbeid

Til tross for at materialenes rolle har vært lite uttalt i de akademiske fagene i både skole og lærerutdanning hittil, kan mye tyde på at en endring er på vei. Det har i senere tid blitt økt interesse for mer helhetlige perspektiver på læring, hvor begrep som *kroppslig læring* begynner å gjøre seg gjeldende i utdanningsforskning og i høyere utdanning (Clughen, 2024; Hegna & Ørbæk, 2024).

Teorier om kroppslig læring vektlegger at kropp og tanke ikke er adskilte størrelser, men at vi som mennesker formes, utforsker, opplever og lærer om verden gjennom våre kropper og sanser, i samhandling med våre fysiske omgivelser, med redskapene og materialene som omgir oss (Newen et al., 2018). Selv lesing, som vi gjerne tenker på som en ren kognitiv øvelse, og ifølge Trasmundi og Mangen (2024, s. 47) har vært betraktet som «a visual, disembodied process of abstract information extraction», har materielle, fysiske og sansemessige dimensjoner. Nyere studier har vist at bokas fysiske materialitet, vekten av den, papirets taktile kvaliteter og det å bla i og holde boka er essensielt, selv for de yngre som er vokst opp med skjermbasert lesing (Mangen & Baron, 2025). Denne måten å tenke om kroppen på har også funnet sin vei inn i læreplanens overordnede del og vises blant annet i dens interesse for det å skape. Her begrunnes betydninga av å skape riktignok langs to nokså ulike spor, for på den ene siden kobles det å skape til innovasjon og til nærings- og samfunnsutvikling hvor det påpekes at «kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet (...) inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig knyttes skaping til kroppen, til sansing, estetiske opplevelser og praktiske aktiviteter; her har det å skape en egenverdi og er viktig for menneskets læring og identitetsutvikling. Hvilken rolle spiller materialene i et slikt perspektiv?

Det er vanlig å tenke at det å skape er å forme et materiale i henhold til en plan. En annen måte å forstå materialet på finnes innen kunstfagene, hvor materialet betraktes mer som deltakende part, og hvor skapingen blir en form for ikke-verbal dialog mellom den som former og det som formes (Biesta, 2017; Malafouris & Koukouti, 2022). Det er dermed ikke uvesentlig hva dette materialet er. Gjennom vår sanselige erfaring vet vi at materialer er ulike og at møtet med dem byr på ulike utfordringer og krever ulike strategier. Noen materialer er føyelige, andre gjenstridige; noen er forutsigbare, mens andre

kan by på overraskelser. Begrepet *affordans* (Gibson, 1977) er nyttig i så måte, og viser til ulike muligheter som finnes i et gitt objekt eller materiale og som kan realiseres i vårt møte med det. Begrepet rommer en gjensidighet: mens det avhenger av den som benytter materialet å velge hvordan det skal brukes, legger materialet føringer og begrensninger for hva som er mulig å realisere. Affordanser er altså ikke det samme som materialets iboende egenskaper, men mer å betrakte som *muligheter* ved materialet som realiseres i tråd med hva det handlende subjekt oppfatter og evner å gjøre i møte med materialet. «An affordance is not in the things, but rather in the relation between an actor and the thing» (Groth & Kimmel, 2024). Men i tillegg til et materiale, minner Biesta oss på at å skape noe i en kreativ kontekst også krever tid:

To make a piece of art does not only require material – paint, wood, paper, metal, stone, all those materials that used to be known as «resistant materials» in the English curriculum – it also requires time. The material has its own pace, slows us down, teaches us that not everything can be done at every speed, and thus require that we adjust and come into dialogue (Biesta 2017, s. 80).

Dialogen mellom den som skaper og materialet blir tydelig når materialet er udefinert, altså ikke allerede tiltenkt en bestemt funksjon. Naturmaterialer som tre og leire, og objekter som skjell, steiner og kongler har vært viktige materialer i skapende prosesser til alle tider og vært åpne for utforskning og lek i møtet med barnets fantasi. I en moderne kontekst kan gjenbruksmaterialer fungere på liknende måte. Gjenbruksmaterialer er ulike typer materialer vi normalt ville kastet i søpla, som emballasje eller ødelagte deler – kort sagt slikt vi ville ha betraktet som ubrukelig og verdiløst om vi ikke hadde sortert dem ut med et mål for øye om å gjenbruke dem i nye sammenhenger. Sammenliknet med fysiske produkter som er beregnet for og dermed *tilpasset* formingsaktiviteter, som for eksempel legoklosser, er gjenbruksmaterialer ikke allerede definert inn i en skaperprosess, de «bærer ikke med seg et låst budskap om hva de skal brukes til», sier Odegard (2015, s. 48). Når materialet er udefinert, rettes fokus mot materialets muligheter. Når gjenbruksmaterialer tas inn i klasserommet, er tingens opprinnelige funksjon ikke lenger relevant, og det er opp til den skapende å oppdage og anvende materialet med nye hensikter (Odegard, 2012).

Hvordan ser dette ut i dagens utdanningspraksis? I løpet av de siste tjue årene har både skolen og høyere utdanning gjennomgått en omfattende digitalisering, der analoge, fysiske og taktile arbeidsformer, materialer og verktøy i stor grad er blitt erstattet av skjermer, tastatur og programvare. Argumentene for denne utviklingen har vært å møte framtidens behov, samt å øke de lærendes engasjement og læringsutbytte. Verken i skolen eller i høyere utdanning har det vært et mål å problematisere teknologi eller rette oppmerksomheten mot den. Tvert imot har et uttalt mål vært at digitale verktøy skal integreres sømløst i læringsarbeidet og etter hvert oppleves som usynlige (Brox, 2019). Dermed blir det ofte glemt at digitale teknologier også har sine bestemte affordanser som former vår bruk av dem. PowerPoint er i dag nærmest enerådende i utdanningen når elever, studenter og lærere skal lage og presentere innhold, men det vies lite oppmerksomhet til hvordan programvarens muligheter legger føringer for bestemte måter å formidle på (Adams, 2012).

Er det likevel så forskjellig å skape digitalt og å skape fysisk? Dette er et foreløpig lite utforsket felt i norsk utdanningskontekst. Det som kan slås fast, er at digitalt materiale ikke er «materiale» i samme forstand som de fysiske, selv om vi kan ledes til å tro det. Som Søyland (2022) sier, kan det digitale forstås som en illusjon, en visuell representasjon av fysiske objekter og materialer:

Digital materialitet kan oppleves gjennom syn og hørsel, men ikke røres, luktes eller smakes ... Den digitale erfaringen er fattigere enn den fysiske, rett og slett fordi vi mottar mindre sensorisk informasjon i møte med den. En digital materialitet av et tre kan ikke gripes med hånda – det er ikke mulig å bevege seg rundt det, klatre i det eller legge seg under det. (Søyland, 2022, s. 2)

Videre vil det å lage noe fysisk som regel involvere en større grad av forpliktelse. Å håndtere fysiske materialer handler om å komme til enighet med et materiale, men også om å ta sjanser. Søyland (2024) bruker eksempler fra tegning, hvor markeringer festes til papiret, men fordi de er vanskelige å fjerne, må bli værende i den videre prosessen, enten man vil eller ikke. Det er ikke bare å ta bort og legge inn på nytt som når en håndterer digital programvare. Selv om prosessen med å skape med fysisk materiale ikke nødvendigvis ledsages av glede, kan vi likevel snakke om en spesiell type tilknytning, preget av en form for forhandling og av risiko.

Den neste delen av kapitlet undersøker nærmere hvordan disse forskjellene kan komme til syne i en praktisk lærings situasjon.

The Songbook Project

The Songbook Project er et undervisningsopplegg som har vært utviklet og gjennomført over mange år i ulike engelskemner ved grunnskolelærerutdanninga ved UiT. Opplegget er utformet med tanke på direkte overføringsverdi til skolen, og har hatt som hensikt å koble sammen flere sentrale tema i engelskfaget og i læreplanen ellers: utvidet forståelse av tekst, språklæring, kulturkunnskap, praktiske-estetiske arbeidsmåter, gjenbruk og bærekraft, og digital kompetanse. Opplegget legger i særdeleshet opp til et eksplisitt fokus på materialers betydning og er ment som et tiltak for å utvide lærerstudenters bevissthet og repertoar av læringsaktiviteter som kobler kropp, sansing og mentale prosesser tettere sammen.

Som navnet antyder, handler undervisningsopplegget om at studentene skal lage sangbøker. Disse bøkene skal samle engelskspråklige sanger, rim og regler som studentene har møtt i undervisningen i løpet av studieåret, i tillegg til egnede sanger de selv ønsker å føye til. Bruk av sang og musikk har en selvskreven plass i engelskfaget, både som en kilde til språklæring og som tilgang og innfallsport til kulturelle forhold (Lund, 2023). Det kan være nyttig for studentene å lage sin egen samling av sangtekster som de kjenner og liker og kan tenke seg å bruke i sin egen framtidige undervisning. I dette opplegget lager hver student to bøker som gjerne kan inneholde de samme sangtekstene, men hvor formatet skal være ytterst ulikt: Mens den ene boka skal være utelukkende digital, skal den andre skapes helt uten digitale hjelpemidler. Begge bøkene skal likne det vi tradisjonelt forbinder med en bok, altså en sammenføyning av (fysiske eller digitale) tekstsider som kan blas i, innrammet av et omslag. Studentene står fritt til å velge hvilke materialer og verktøy de vil bruke for å utforme bøkene, så lenge de holder seg til ett overordnet prinsipp om å *verken kjøpe eller stjele*.

Begge sangbøkene skal skapes av gratis og fritt tilgjengelig materiale. Dette prinsippet får ulike implikasjoner for arbeidet med fysisk og digitalt

materiale. For den digitale boka innebærer kravet om å ikke kjøpe eller stjele at studentene kun skal bruke gratis programvare og benytte bilder og annet digitalt materiale som er fritt tilgjengelig eller merket med gjenbrukslisens. Studentene får selv ansvaret for å finne og utforske aktuell programvare som kan brukes til å skape boksimulerende presentasjoner, altså med sider som kan «blas» i. Den største utfordringen med denne oppgaven er å sette seg inn i rettigheter knyttet til gjenbruk av digitalt materiale. Den digitale sangboka lages på egen hånd, men via læringsplattformen får studentene tilgang til innføringsvideoer om opphavsrett og om bruk av Creative Commons-lisenser som tillater gjenbruk og deling under gitte betingelser.

Når studentene ikke får kjøpe noe nytt, må de skape den fysiske boka av materiale som allerede er tilgjengelig og som ellers gjerne kastes: ark fra papirsøpla, gamle ukeblader, gavepapir, servietter, reklameaviser, kasserte bøker fra biblioteket og ellers ting de har liggende hjemme av restmateriale av tekstil, plast og liknende. Som regel introduseres sangbokopplegget kort etter emnets oppstart og løper gjennom hele semestret fram til utstillingen. Det settes av en dobbelttime til oppstart med den fysiske sangboka, og studentene oppfordres til å ta med det de måtte ha liggende av egnet materiale. Lærer supplerer med esker fulle av utdaterte skolebøker og lettlesthefter som kan klippes i, samt et utvalg nødvendige redskaper som limstifter, teip, tusjer, fargestifter, sysaker, heklenåler, stiftemaskin osv. Pultene arrangeres som et langbord hvor materialer og verktøy fordeles utover til allmenn benyttelse. Lærer viser fram noen eksempler på bøker som tidligere studenter har laget, og som illustrerer variasjonen av muligheter.

Undervisningsopplegget avsluttes med en utstilling hvor studentene viser fram til lærere og medstudenter de fysiske bøkene de har jobbet med gjennom hele semesteret. I løpet av tiden opplegget har pågått, har en mengde svært ulike og unikt utseende sangbøker blitt vist fram. Noen har brukt gamle bøker og limt inn tekst og bilder i dem, mens andre har konstruert bøkens form helt fra grunnen av ved hjelp av ulike binde- og stifteteknikker. Bøkene er rikt illustrerte, enten ved selvlagede tegninger eller ved hjelp av klipp-og-lim fra annet materiale. Noen har brukt eksisterende bøker hvor opprinnelige illustrasjoner ble beholdt og tilpasset. Andre igjen bruker tekstiler og hekler, syr, trer perler og paljetter; noen har til og med valgt tre og metall som materiale.

Figur 5.1

Et tilfeldig utvalg av sangbøker laget av lærerstudenter



De digitale bøkene presenteres enten på skjerm av studentene selv eller deles i et felles digitalt rom på læringsplattformen. Alle benytter programvare som etterlikner bøker (sider som blar, noen med lyd), og noen har integrerte videoer eller lenker til YouTube-videoer hvor sangene kan sees som framføringer. De to bøkene skapes altså av materiale som kan sies å befinne seg på hver sitt ytterpunkt av en skala. På den ene siden fysisk gjenbruksmateriale løsrivet fra sin opprinnelige funksjon og dermed udefinert og «åpent»; på den andre siden et utvalg ferdige, digitale maler som kan velges fra og settes sammen etter forhåndsdefinerte prosedyrer. Disse ytterpunktene gir et godt utgangspunkt for å se nærmere på betydninga av materialer i studenters opplevelser i skapende prosesser.

Datainnsamling og analyse

Datamaterialet som vises til i dette kapitlet bygger på til sammen 128 refleksjonstekster skrevet mellom 2018 og 2023, levert som obligatoriske arbeidskrav i ulike innføringsemner i engelskdidaktikk i grunnskolelærerutdanningens studieprogram for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Kravet til tekstene var at de skulle skrives på engelsk, være én til to sider lange og leveres inn etter at arbeidet med selve bøkene var fullført. Videre måtte tekstene inneholde en *beskrivelse* av hvordan de gikk fram for å lage de to sangbøkene, og en *refleksjon* rundt forskjellene mellom det å skape en bok i et digitalt og i et fysisk format, basert på erfaringen med sangbøkene. Tanken bak å be studentene *beskrive* prosessen var å skape en større forpliktelse til arbeidet, siden de ferdige bøkene ikke ble gjenstand for vurdering og noen kunne falle for fristelsen til å ta litt for lett på oppgaven. Å be dem *reflektere* var ment å skape en didaktisk forankring med mulighet til å overføre erfaringene til egne, framtidige elever. Utover dette ble det ikke gitt noen føringer på hva teksten skulle inneholde, og de ble ikke bedt om å beskrive sine følelser knyttet til arbeidet eller produktene de skapte.

Refleksjonstekstene var i utgangspunktet ikke skrevet med tanke på forskning, men ble senere hentet inn som datamateriale for å undersøke studenters synspunkter og erfaringer med digitale og analoge arbeidsprosesser. Erfaringene fra klasserommet hadde gitt indikasjoner på at studentene opplevde vesentlige forskjeller, og analysen av tekstene ble gjennomført med mål om å identifisere disse opplevde forskjellene. Hvilke tanker hadde de om produktene, om prosessen og om muligheter for framtidige elever? Hvilke fordeler og ulemper så de?

Den påfølgende analysen ble gjennomført i to omganger. I første runde ble tekstene gjennomgått og kodet gjennom en induktiv tematisk analyse, slik Braun og Clark (2021) beskriver. Her utkrystalliserte det seg raskt tydelige temaer på tvers av de ulike studentgruppene. Underveis i analyseprosessen ble det også tydelig at studentenes tekster inneholdt noen dimensjoner jeg ikke hadde forutsett. At de hadde blitt bedt om å beskrive fremgangsmåtene, åpnet for å analysere hvilke momenter de selv vektla, og ikke minst hvilke ord de brukte om prosessen og produktene de skapte.

Deretter utførte jeg en mer deduktiv analyse av de samme tekstene, denne gangen med et blikk inspirert av teorier om kroppslig læring. Jeg lette etter beskrivelser som uttrykte emosjonsbærende, sanselige og kroppslige opplevel-

ser knyttet til det å arbeide med henholdsvis digitalt og fysisk materiale. Denne kodingen bidro til å styrke og utfylle temaene fra den induktive analysen.

Jeg har i gjengivelsen valgt ut noen representative sitat for å illustrere de ulike temaene som analysene frambrakte. Sitatene gjengis i uendret form og på engelsk, men ortografiske og grammatiske feil har blitt rettet opp. Samtlige tekster som er benyttet, er fra studenter som har samtykket til at tekstene blir brukt til forskning.

Funn

Nesten alle studentene fremhever at den digitale boka har mange *praktiske muligheter*. Den er mer fleksibel og dynamisk, den er tilgjengelig via en lenke, kan skrives ut, hentes opp på storskjerm i klasserommet eller åpnes i identiske utgaver på elevens egne enheter. Teksten kan zoomes inn på, og fonten kan endres for å lette lesingen. Ord som *easy*, *accessible* og *convenient* går igjen i refleksjonene rundt fordelene med digital bok.

Arbeidet med å lage digital bok har ellers vært en enkel, grei og relativt lystbetont prosess for de fleste:

Easy and fun once I got to know the tool!

The process was pretty much straightforward.

As soon as I had decided on songs and the tool, it went smoothly.

Mange verdsetter programvarens muligheter, og at den sørger for et profesjonelt utseende selv når egne ferdigheter setter begrensninger:

The tools give endless possibilities. You aren't limited by your art skills and can make pages you would not achieve in paper format.

The program I chose made sure that my end product would look professional. With just one click I could change the pages entirely, which made it easier to experiment with different layouts.

I was motivated to work with it since I did not really have to draw anything myself.

I didn't have to think about the creativity in drawing and writing ... I could simply type letters, get pictures and themes and the cover page from google or the app itself.

Programvarens muligheter trekkes også fram som positivt når studentene overfører egne erfaringer til tenkte situasjoner med framtidige elever:

With the digital book the children won't be limited by their art skills ... this may give children a sense of achievement, which can result in more motivation and a greater learning outcome.

Samtidig opplever noen av dem klare begrensninger i møtet med programvaren:

I felt like it lacked some more advanced functions in order to be extensively creative.

It turned out I could only upload 2100 words in the free version so I had to cut down the number of songs.

I wanted to have cartoon-like pictures, but the app did not have many to choose from.

I could not insert my own artwork or illustrations I found online without paying for it.

Arbeidet med å lage den fysiske boka beskrives nokså annerledes. Veldig mange løfter fram at det var fint, koselig og avslappende å skape noe med fysiske materialer:

I have not made anything by hand since secondary school. It was fun to use my hands to create something again.

Cutting and drawing has a soothing effect.

It was fun and relaxing.

My fellow students and myself were eager to finally get to work with something physical.

Everyone sat together and had a nice time which I really enjoyed.

Nesten alle sier også at det var *tidkrevende* og at de la ned langt flere timer enn forventet i prosessen. Noen forklarer dette med at de undervurderte arbeidsmengden, andre med at de startet med for høye ambisjoner:

It took time to decorate and redecorate the pages as I figured out how I wanted it and what was physically possible.

As I write this, I am going to start over for the fourth time.

Oppfattelsen av den fysiske boka som mer *ekte* og *nær* er gjennomgående. Ofte knyttes den gode opplevelsen til beskrivelser av hender som holder og sanser et fysisk objekt:

Having an actual songbook in your hand makes it more real than a digital one.

I found the paper book the most fun to make out of the two formats. I like to use my hands and see what I am able to create, and I felt like it was easier to make each song more unique.

There's something about holding a paper songbook that you can flip through and pick songs.

The digital songbook feels a bit distant because you are not holding it in your hands but actually looking at it through a screen. The physical one, on the other hand, you hold as an actual object. This causes you to get more attached to the physical one than the digital one.

With the paper songbook you can hand the book over from one person to the other and that makes it more real.

Samtidig uttrykker noen frustrasjon over egne ferdigheter til å skape med hendene, og beskrivelser som «ikke flink til å tegne» og «stygg håndskrift» går igjen. Mange forteller at deres egne begrensede evner har vært til hinder i prosessen:

I wanted to draw pictures but I'm not very good at drawing so it's not the best.

The pages are quite ugly looking, to be honest.

Flere av studentene løfter fram at det å jobbe med gjenbruksmaterialer gjør dem kreative:

I liked the idea of not purchasing anything. I think that made it more acceptable for it not being utterly perfect. This also made me think more creatively than I probably would if I could have bought stuff.

You can use creativity and imagination in a manner that has no set solution or answer.

Samtidig er det mange som strever med det fysiske materialet. Det skrives om tråder som ryker, om uegnede fargekritt eller tusjer, om papir som er for tykt, stivt eller glatt, om lim som ikke fester eller vises gjennom sidene:

It was difficult to figure out how some parts of the book would stick.

The pens I chose bled through the pages.

Everything fell out as I used the wrong type of glue.

Disse hindringene har ført til at arbeidet har måttet ta en ny vending, der nye framgangsmåter må prøves ut:

After several attempts I was forced to readjust my initial plans.

I pulled everything apart and turned the pages back to front instead.

I could not make the pages align despite all my efforts ... eventually I just let them be uneven.

Dermed blir resultatet noe annet enn forespeilet. Ofte oppstår noe nytt som beskrives positivt, med ord som *nice, charming, pretty* og *home-made*. Mange skriver at de er stolte av hva de har skapt, at det «tross alt ble ganske bra». Andre er tydelig misfornøyde eller skamfulle med det de har endt opp med:

The result is not very advanced. It looks a like a child made it.

Til sammenlikning knyttes skapelsen av den digitale boka i liten grad til deres egne ferdigheter. Både suksess og problemer tilskrives heller programvaren, og handler oftest om valgmuligheter og utvalg:

The tool gave me the opportunity to choose different font, background colours and search for photos. I had to use the pictures the website gave me, which gave me some limitations. It was impossible to use the search feature to find fitting images on the site, I was only given pre-selected artwork.

Når studentene blir bedt om å reflektere over forskjellene mellom de to formatene, trer forskjellene tydelig fram. Det skildres tydelig at opplevelsen av å skape fysiske bøker har berørt dem på en annen måte enn hva tilfellet er med de digitale bøkene:

I find it more satisfying to work with something physical and to have a physical end product.

The feeling of making something by yourself is less there with the digital book.

The digital format gives more opportunities when it comes to design and useability but doesn't have the same sentimental value as the book you have made yourself by hand.

Although I found the physical book to be more demanding I found it the most fun to work with.

Drøfting

Studentenes valg av tema og ord i sine beskrivelser og refleksjoner vitner om nokså forskjellige opplevelser. Den digitale boka verdsettes for sine praktiske og anvendelige affordanser, særlig hvordan den overskrider de fysiske begrensningene forbundet med en tradisjonell bok. Prosessen med å lage den har gått raskt og greit, og resultatet fremstår som profesjonelt. Samtidig byr verktøyet på problemer, og disse beskrives som en begrensende irritasjon som setter en stopper for kreativiteten. Gjennomgående knyttes årsaken til programvaren og dens mangler; det er få valgmuligheter innebygd, eller det lar seg ikke kombinere med annet materiale, som for eksempel egenproduserte bilder. Det digitale verktøyet er noe som *gir* eller *ikke gir, tillater* eller *ikke tillater*. Det *forhandles* ikke med programmet, dets affordanser lukker for dialog, og hvis det ikke gir eller tillater, forkastes det til fordel for et annet. At det benyttes svært få kroppslige, sanselige eller emosjonelt ladede ord i omtalen av den digitale boka, vitner om et materiale som er fjernet fra egen kropp og egne evner, på godt og vondt. Det vekker mild irritasjon og dempet tilfredshet, men både prosess og produkt er lite emosjonelt forbundet sammenlignet med de følelsene den fysiske boka vekker.

Å jobbe med den fysiske boka har vært mer krevende (*demanding, frustrating, time-consuming*), men samtidig har opplevelsen av å håndtere materialet vekket gode følelser (*satisfying, soothing*). Denne boka involverer *nærhet* av kropper og hender, både når de skaper boka (hvor de sitter sammen, deler og hjelper hverandre) og når boka tenkes inn i framtidig bruk (hvor de som leser må sitte tett, holde i den og bla i den). Mange beskriver en skaperprosess hvor de først møter motstand i form av at materialet ikke lar seg forme slik de hadde tenkt. De beskriver et sammenbrudd hvor planen går skeis, men også hvordan alternative løsninger oppstår i prosessen med å «berge» produktet. Slik blir møtet med materialet nettopp en form for dialog, slik blant andre Biesta (2017) beskriver. Iblant omtales materialet som lite samarbeidsvillig («det lot seg ikke lime»), men det avvises likevel ikke (da må det heller sys eller stiftes). Hindringer underveis i den fysiske arbeidsprosessen knyttes til egne evner; ansvaret for at ting ikke går som det var tenkt, legges ikke på materialet. Hele tiden lages nye planer hvor egne ferdigheter forhandler med det gjenstridige materialet for å finne fram til nye og ofte uventede resultater. Sluttproduktet omtales også mer inngående enn det ferdige digitale produktet, og knyttes oftere til emosjonsbærende ord, alt fra skam til stolthet, men sjelden nøytralt.

Skaperglede viser seg i dette materialet som en nokså sammensatt følelse. Den knyttes til det ferdige, særpregede og personlige produktet, men i like stor grad til samhandlingen med materialene, til det fysiske, taktile møtet mellom hender og materiale og til gode følelser av flyt og velbehag. Opplevelsen av å kunne fordype seg i et formbart materiale over tid er også av betydning, og samsvarer med Biestas (2017) poeng om at materialet tvinger oss til å sette ned farten. Skaperglede knyttes også til mestringen som oppstår når motstand i form av gjenstridig materiale forhandles med, hvor uventede muligheter oppstår, og hvor nye løsninger presser seg fram gjennom prøving og feiling, risiko og improvisasjon.

Også av betydning er arbeidsmåtene som naturlig følger materialene. Når studentene skapte den fysiske boka, satt de sammen og delte verktøy og materialer seg imellom, og de holdt en kontinuerlig samtale om hverandres valg og utfordringer. Noen møttes hjemme hos hverandre underveis, blant annet for å lete i foreldrenes skuffer og skap etter supplerende materialer. Med de digitale bøkene benyttet studentene hver sin skjerm i en hovedsakelig individuell prosess. Når de fysiske bøkene ble stilt ut, fikk andre bla og ta i bøkene; de ble studert, kommentert og beundret. Etterpå ble de puttet i veska

og tatt med hjem, i motsetning til de digitale bøkene som ble vist på storskjerm foran i klasserommet og deretter lagret på et uspesifisert og langt mer abstrakt «sted». At det opplevdes som uvant og lenge siden de hadde arbeidet med fysiske materialer, kan også ha spilt en rolle. Ut fra refleksjonstekstene kan det virke som at arbeidet med papirboka tilfredsstilte en slags *taktil lengsel*: flere av dem hadde ikke gjort dette siden barneskolen, og gjennom arbeidet med å lage en fysisk bok kjente de at de hadde savnet det. Oppsummert kan det sies at skapergleden ikke bare knyttes til materialene, men også til situasjonene materialene opptrer i og åpner for.

Konklusjon

Å skape framholdes som sentralt i læreplanen, og kobles både til det samfunnsnyttige og til danning og utvikling av individet. Læreplanens omgang med begrepet skaperglede er relativt uforpliktende, ettersom prinsippet om metodefrihet utelater spesifisering av hvordan det skal skapes eller hva det skal skapes med.

Den omfattende satsingen på digital teknologi har banet vei for tette forbindelser mellom skapende arbeid og bruk av digitale verktøy, mens argumentene for å jobbe med fysiske materialer er fraværende. Selv om *tekst* i engelskfaget er et begrep som favner bredt, er de eneste eksplisitte koblingene som gjøres mellom tekstskapning, arbeidsmåter og materialer altså knyttet til digital teknologi. I dagens skole og lærerutdanning er det digitale det selvsagte, det man griper til med mindre noe annet er tema.

I opplegget som skisseres i dette kapitlet, var nettopp materialene et tema. Opplegget hadde som ett av sine mål å bevisstgjøre lærerstudenter, som selv har vært igjennom et svært digitalisert skoleløp, om betydninga av materialer i skapende arbeid. Oppgaven med å lage bøkene ga dem en anledning til å utforske og reflektere rundt egne erfaringer.

Digitale skaperprosesser kan naturligvis være langt mer langsomme, utforskende, mangfoldige, kreative og improviserende enn det som var tilfellet i sangbokprosjektet, hvor det kun ble brukt lett tilgjengelig programvare med ferdig definerte muligheter og utvalg. Slike verktøy er i dag hyppig brukt

i skolen, men det finnes også et stort utvalg av andre teknologier som etter hvert kan gjøre seg mer gjeldende i skolesammenheng. Det er ikke usannsynlig at elever og studenters opplevelse av å skape ved hjelp av andre typer digitale teknologier, som for eksempel KI-baserte verktøy, kan være annerledes enn i eksemplet som ble vist til her. Uansett hvilke teknologier framtiden bringer inn i skolen, er det viktig at lærere i alle fag utforsker betydningen av materialer i skapende arbeid, og at de lar elevene sine erfare hvordan fysiske og taktile dimensjoner kan spille en vesentlig rolle i gleden ved å skape.

Referanser

- Adams, C. (2012). PowerPoint and the pedagogy of digital media technologies. I M. Orey, S. Jones & R. Branch (Red.) *Educational media and technology yearbook. Educational media and technology yearbook*, 36. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1305-9_12
- Biesta, G. J. J. (2017). *Letting art teach: Art education after Joseph Beuys*. ArtEZ Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage Publication Ltd.
- Brox, H. (2019). Why won't they take them on? A study on student teachers' first-time engagement with wiki technology. [Doctoral dissertation, UiT The Arctic University of Tromsø].
- Clughen, L. (2023). Embodiment is the future: What is embodiment and is it the future paradigm for learning and teaching in higher education? *Innovations in Education and Teaching International*, 61(4), 735–747. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2215226>
- Diamantopoulou, S., & Ørevik, S. (2021). Multimodality in English language learning: The case of EAL. I *Multimodality in English language learning* (s. 3–15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155300-1>
- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. I R. Shaw & J. Bransford (Red.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*.
- Groth, C. & Kimmel, M. (2024). Dynamic affordances in human-material «dialogues». I N. Nimkulrat & C. Growth (Red.) *Craft and design practice from an embodied perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003328018>
- Hegna, H. M., & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: a review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 420–441. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Rammeplan for grunnskolelærerutdanning: Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). Læreplan i engelsk (ENG01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). Læreplan i engelsk fordypning (ENG03-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* (strategi).
- Lund, R. E. (2023). Songs in English-language education. A well-known resource used in the twenty-first century. I K. C. Alvestad, K. H. Nordberg & H. Roll-Hansen (Red.) *New perspectives on educational resources: Learning materials beyond the traditional classroom* (1. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003322696>
- Malafouris, L., & Koukouti, M. D. (2022). Where the touching is touched: The role of haptic attentive unity in the dialogue between maker and material. *Multimodality & Society*, 2(3), 265–287. <https://doi.org/10.1177/26349795221109231>

- Mangen, A. & Baron, N. S. (2025). Student perceptions and practices when reading in print and digitally: An evolving saga. I C. E. Loh (Red.) *The reading lives of teens. Research and practice*. Routledge.
- Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (Red.) (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.
- Odegard, N. (2012). When matter comes to matter – working pedagogically with junk materials. *Education Inquiry*, 3(3), 387–400. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22042>
- Odegard, N. (2015). *Gjenbruk som kreativ kraft*. Pedagogisk forum.
- Søyland, L. (2022). Å utforske materialenes egenskaper og transformasjonsmuligheter gjennom digital teknologi. Om å skape sanselige og langsomme forbindelser til verden. *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/a-utforske-materialenes-egenskaper-og-transformasjonsmuligheter-gjennom-digital-teknologi/>
- Søyland, L. (2024). Why whole-body drawing still matters in our digital age. I T. Schilhab og C. Groth (Red.) *Embodied learning and teaching using the 4E cognition approach. Exploring perspectives in teaching practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003341604>
- Trasmundi, S. B. & Mangen, A. (2024). Substrates, displays, technologies, and texts: Embodied, experiential reading. I T. Schilhab & C. Groth (Red.), *Embodied learning and teaching using the 4E cognition approach: Exploring perspectives in teaching practices* (s. 45–53). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003341604-8>

Danielsen, K. H. (2025). Læringsglede i kroppsøvfingsfaget. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 133–157). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680906>

6

Læringsglede i kroppsøvfingsfaget

Karin Helene Danielsen

Sammendrag: Læringsglede i kroppsøving handler om gleden ved bevegelse gjennom kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette prosjektet undersøker hvordan tegning som pedagogisk verktøy og refleksjon kan belyse studenters minner og erfaringer fra kroppsøving, og styrke deres forståelse av tilrettelegging for læring og bevegelsesglede. Åtte masterstudenter i kroppsøving deltok, og dataene ble analysert tematisk. Tegning og refleksjon gir innsikt i studentenes opplevelser og styrker deres evne til å tilrettelegge undervisning. Tegning kan avdekke «taus kunnskap» og fremme refleksjon, mens positive opplevelser som mestring og glede er sentrale for motivasjon og livslang fysisk aktivitet. Studentene fremhever viktigheten av varierte aktiviteter som appellerer til ulike interesser og ferdigheter, samt lærerens rolle i å skape inkluderende miljøer. Refleksjonene viser at tegning og samtaler kan fremme læring, engasjement og bevegelsesglede i kroppsøving.

Nøkkelord: læringsglede, bevegelsesglede, estetiske læringsprosesser, kroppsøvingstudenter

Abstract: Learning joy in physical education is about the joy of movement through bodily learning (Norwegian Directorate for Education and Training, 2020). This project explores how drawing as a pedagogical tool and reflection can illuminate students' memories and experiences from physical education and enhance their understanding of facilitating learning and movement joy. Eight master's students in physical education participated, and the data were analysed thematically. Drawing and reflection provide insights into students' experiences and strengthen their teaching skills. Drawing uncovers 'tacit knowledge' and promotes reflection, while positive experiences like mastery and joy are key to motivation and lifelong physical activity. Students highlight the importance of varied activities for different interests and skills, and the teacher's role in creating inclusive environments. Reflections show that drawing and discussions can promote learning, engagement, and movement joy in physical education

Keywords: learning joy, movement joy, aesthetic learning processes, physical education students

Innledning

I dette kapitlet utforsker jeg et prosjekt der tegning brukes som et pedagogisk verktøy for å fremme dypere samtaler om kroppsøvfingsfaget blant masterstudenter i kroppsøving. Tradisjonelt assosieres kroppsøving primært med fysiske aktiviteter og bruk av kroppen som et instrument for bevegelse. Faget knyttes ofte til aktiviteter som gjør at man blir varm, svett og må dusje. I kontrast til dette står tegning, som vanligvis forbindes med kunst og forming, og sjelden sees i sammenheng med kroppsøving. Dette prosjektet undersøker derimot tegning som en estetisk metode for å uttrykke nonverbal kommunikasjon og følelser, og som et visuelt språk (Alerby, 2015).

Ifølge forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. og 5.–10. i § 2 «Læringsutbytte», skal kandidaten etter endt grunnskolelærerutdanning ha kompetanse til å skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som fremmer faglig, sosial og estetisk læring (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette prosjektet tar utgangspunkt i denne forskriften og utfordrer masterstudenter til å visualisere sin forståelse av kroppsøving gjennom tegning. Disse tegningene danner grunnlaget for refleksjoner rundt faget og er ment å bidra til en dypere forståelse av studentenes personlige opplevelser og tanker for tilrettelegging i eget fag.

Problemstillingene som belyses i dette kapitlet er: Hvordan kan bruk av tegninger og refleksjon synliggjøre studentenes minner og erfaringer fra kroppsøvfingsfaget, samt styrke deres forståelse av hvordan undervisning kan tilrettelegges for å fremme læring og bevegelsesglede?

Læring med kroppen

All læring er grunnleggende sett kroppslige og subjektive, læring vekker minner, og den som lærer, befinner seg i en situasjon eller et sted og relaterer til materialer. (Bjerke et al., 2021, s. 9)

I henhold til lov om universitet og høyskoler er det et krav at norsk lærerutdanning skal være basert på det fremste innen forskning og erfaringsbasert kunnskap, og den skal ha en helhetlig tilnærming. Dette innebærer en inte-

grasjon mellom fag og praksis, forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid samt erfaringskunnskap, som samlet defineres som forskningsbasert undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Selv om det ikke finnes en allmenn definisjon av hva forskningsbasert utdanning innebærer, er det klart at implementeringen av dette konseptet kan og bør variere. Det som bør vektlegges, er at utdanningen skal styrke studentenes innsikt i faget og evne til kritisk tenkning, og motivere til videre faglig utvikling etter endt utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Estetiske læringsprosesser spiller en viktig rolle i utdanningen, men er ofte lite integrert i grunnskolelærerutdanningen. Forskning indikerer at det er behov for å integrere estetiske virkemidler, og at man i lærerutdanningen bør vektlegge arbeidsmåter som sikrer at alle studentene får erfaring med å bruke estetiske virkemidler som uttrykksform (Kunnskapsdepartementet, 2020). Tegning, som en form for visuell og kommunikativ ressurs, kan være et effektivt verktøy i denne sammenhengen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Tradisjonelt har kroppsøving i grunnskolen blitt sett på mer som et praktisk enn estetisk fag, noe som kan skyldes fagets fokus på praktiske og erfaringsbaserte arbeidsmetoder. Imidlertid understreker nyere forskrifter og studier (Kunnskapsdepartementet, 2020) viktigheten av å også inkludere den estetiske dimensjonen i kroppsøving. Dette perspektivet åpner for en mer helhetlig forståelse av faget, hvor estetiske og praktiske elementer kan integreres for å berike læringsopplevelsen.

Læring er en naturlig prosess som følger mennesket gjennom hele livet, gjennom forståelse og utvikling. Det er kroppen som lærer, og for at læring skal finne sted, må det være en samspillsprosess og tilegnelsesprosess. Maurice Merleau-Ponty (1906–1962), en pioner innen vestlig filosofi, introduserte teorien om den erfarte kroppen. Han snakker om den levde kroppen, der erfaringer ved å eksistere i verden er noe vi har og gjør som kropper (Engelsrud, 2010). I hans filosofi fremhevet han at vi er vår kropp, vi lærer gjennom kroppen og vi er våre levende kropper. Han mente at vi gjennom å leve i en felles verden ser og erfarer at andre er like og ulike oss, og at alle lever på sin egen måte og har ulike erfaringer (Engelsrud, 2010). Kroppen er den første som opplever og forstår; individet må derfor erfare før det kan analysere erfaringer. Med andre ord må vi oppleve før vi kan forstå opplevelsen (Vingdal, 2014).

Læring inneholder alltid et ferdighets- eller betydningsmessig innhold som både er kognitivt og motorisk. Læring involverer psykisk energi i form

av følelser, holdninger og motivasjon, og er en sosial prosess (Illeris, 2006). Språk og kommunikasjon står sentralt i læringsprosessen, og balansen mellom individet og det sosiale utgjør et kritisk aspekt ved ethvert læringsmiljø. Læring skjer ikke bare i individets hode; omgivelsene har også stor påvirkning. For at læring skal finne sted, kan ikke individet tilegne seg ferdig kunnskap overført fra andre – det må selv gjøre en intellektuell innsats ved å konstruere sin egen kunnskapsverden.

Læringsglede er et begrep som ofte forbindes med flere beslektede konsepter, og det kan være utfordrende å definere presist. I offentlige dokumenter relatert til utdanning og skole brukes begrepet lærelyst hyppigst. I vårt arbeid har vi valgt å betrakte læringsglede og lærelyst som to sider av samme sak, der vi ser på læringsglede som et overordnet begrep som omfavner og inkluderer andre relaterte begreper (Se Introduksjonskapitel, s. 10). Læringsglede knyttet til kroppsøvingsfaget handler om gleden ved å være i bevegelse gjennom kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Begrepet brukes ofte uten en klar definisjon (Østern & Bjerke, 2021), men blir i de fleste publikasjoner definert ut fra Utdanningsdirektoratet (2020) sin definisjon knyttet til kroppsøvingsfaget:

Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Denne definisjonen ser ut til å støtte seg teoretisk til Arnold (1988) sin forståelse (Bjerke et al., 2021). Ifølge Arnold (1988) kan ordet bevegelse uttrykkes gjennom: læring i bevegelse, læring om bevegelse og læring gjennom bevegelse. Læring i bevegelse kan forstås som aktiviteter som finnes i elevenes omgivelser, mens læring om bevegelse er knyttet til teoretisk kunnskap om utøvelse av bevegelsene. Læring gjennom bevegelse handler om den instrumentelle verdien av bevegelse, altså hva man kan oppnå med den (Arnold, 1988; Lyngstad, 2019).

Elevene i grunnskolen skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Skolen skal legge til rette for at læring skjer for alle elever og stimulere den enkelte elevs motivasjon, lærelyst og tro på egen læring. I faget kroppsøving er hovedoppgaven å stimulere til livslang bevegelsesglede ut fra elevens egne forutsetninger. Faget skal motivere elevene og få dem til å vedlikeholde en fysisk

aktiv og helsefremmende livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg skal faget bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen, samt gi rom for kroppslig læring gjennom lek og øvinger i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Selv om livslang bevegelsesglede er definert som et sentralt mål i kroppsøvingsfaget, er begrepet i seg selv vanskelig å avgrense, og det er uklart hvordan elever skal oppnå denne kompetansen (Borgen & Engelsrud, 2020).

Winther (2014) beskriver bevegelsesglede som evnen til å velge og variere bevegelser som er relatert til gode følelser. Ingulfsvann (2021) fremhever ord som glede, lykke, tilfredshet og moro som synonymer til bevegelsesglede, noe som kan bidra til å utdype vår forståelse av og erfaringer med ulike kroppslige bevegelser. Likevel åpner begrepet for individuelle tolkninger, og det er opp til hver enkelt å definere hva de legger i det, samt hvordan man kan tilrettelegge for at individet skal oppleve denne gleden (Ingulfsvann, 2021).

Ingulfsvann (2021) har videre belyst begrepet gjennom tre ulike perspektiver på bevegelsesglede. Det første perspektivet fokuserer på hvordan menneskelig atferd og mentale prosesser kan påvirke og forsterke bevegelsesglede gjennom deltakelse i fysisk aktivitet og idrettslige aktiviteter. Viktige faktorer for bevegelsesglede inkluderer indre motivasjon og evnen til å oppnå en tilstand av flyt. Indre motivasjon refererer til den personlige drivkraften for å fortsette med en aktivitet fordi den i seg selv er givende (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Flytsonen, et konsept introdusert av Csikszentmihalyi (2008), beskriver en mental tilstand der en person er fullstendig oppslukt i en aktivitet og opplever glede og oppnåelse under utførelsen.

Det andre perspektivet på bevegelsesglede handler om det sosiokulturelle aspektet. Her ligger fokuset på hvordan deltagelse, samhandling og kommunikasjon bidrar til læring og opplevelse av bevegelsesglede. Dette perspektivet undersøker hvordan sosiale normer, kjønn, alder, evner og familiære forhold påvirker individets opplevelse og engasjement i fysiske aktiviteter. Det understreker viktigheten av et inkluderende og støttende miljø som fremmer positiv sosial interaksjon og kulturell forståelse.

Det tredje perspektivet er det eksistensielle, som bygger på ulike filosofiske elementer for å forstå bevegelsesglede. Dette perspektivet anerkjenner kompleksiteten og de mange dimensjonene ved fenomenet. Det utforsker de dypere meningene og verdiene som kan oppstå gjennom fysisk utfoldelse, og hvordan slike erfaringer bidrar til individets selvforståelse og livskvalitet.

Tegning som metode

Mennesker har en unik evne til å kommunisere gjennom et mangfold av «språk» som gjør det mulig for oss å dele våre opplevelser og følelser. Et av disse språkene kan være i form av visuelle fortellinger ved bruk av tegninger og bilder. Det stille og underforståtte språket, som ofte formidles gjennom ulike former for kunst (Merleau-Ponty, 2012), blir beskrevet som en taus dimensjon som ikke blir uttrykt gjennom det talte eller skrevne ord alene (Polanyi & Ra, 2000). Tegning, som en slik form, blir ikke bare et kunstnerisk uttrykk, men også et språk i seg selv, som kan tolkes og forstås på linje med andre kunstformer. Individets uttrykksform består derfor av mer enn den muntlige og skriftlige talen. Ifølge Dewey (1991) kan visuelle framstillinger i form av bilder, malerier, tegninger og lignende være en måte å kommunisere erfaringer og opplevelser på (Alerby, 2015). Tegning er en form for visuelt uttrykk som kan brukes til å uttrykke opplevelser og stimulere til refleksjon. I tillegg kan metoden bidra til å gi uttrykk for ikke-språklig kommunikasjon og følelser individet sitter inne med, samt vekke refleksjoner som er knyttet til levde erfaringer (Alerby, 2015). Analyse av tegninger har vist seg å kunne avdekke personers følelser, ideer og kompetanser innenfor ulike kontekster (Nagamey et al., 2018), og det har vist seg at komplekse eller vanskelig beskrivbare budskap ofte kan formidles enklere gjennom tegninger enn med ord (Bulunuz, 2019). Visuelle forestillinger har en svært viktig funksjon i tenkingen, hvor målet kan være å uttrykke og utvikle tanker og ideer (Bjørndal & Keeping, 2016). Det er derfor avgjørende at personen som har tegnet, får anledning til å reflektere over sine erfaringer og diskutere betydningen av innholdet i tegningen med lærer eller forskeren som skal tolke dem (Alerby, 2015).

Tegning som redskap for læring har alltid blitt brukt som en integrert del av undervisning i grunnskolen, spesielt før barna lærer å skrive (Røsseland & Røsseland, 2023). Knyttet til kroppsøvfingsfaget viser forskning at tegning blant annet har blitt benyttet for å få frem synet på kroppen (González-Calvo & Gerdin, 2024) og forståelsen av kroppsøving og fysisk aktivitet (Parker et al., 2018). I høyere utdanning har tegning blitt benyttet som en metode i veilederutdanning (Bjørndal & Keeping, 2016; Carson & Birkeland, 2017) og for å utforske tidligere erfaringer knyttet til lærerrollen (Sonu, 2022). Tegning kan være et effektivt pedagogisk verktøy som bidrar til å forbedre forståelsen av undervisningsmaterialet. Det kan også fremme selvstendig

arbeid blant studenter, noe som gir lærere mer tid til undervisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Generelt sett er det en mangel på forskning som dykker inn i kroppsøvingstudenter sine erfaringer og opplevelser knyttet til deres fagfelt. Forskningen som utforsker kroppsøvingstudenter sine bruk av tegning i undervisning i Norge, er sparsom. Eksisterende forskning på kroppsøvingstudenter fokuserer i stor grad på evalueringer av utdanningsprogrammer (Arnesen et al., 2023), overgangen i rollen som nyutdannet lærer (Birkelund & Midthaugen, 2019), kvaliteter på utdanningen (Damsgaard, 2019), forståelsen av veiledning (Børve et al., 2020; Olsen & Bjørndal, 2022) og praksis (Våge, 2024).

Faktorer som ser ut til å påvirke elevers opplevelser og erfaringer innen kroppsøvingfaget, er derimot bedre dokumentert. Noe av forskningen viser at elevenes opplevelse og motivasjon knyttet til undervisningsinnhold og aktiviteter ser ut til å påvirke deltakelsen i fysisk aktivitet (Haugen et al., 2021; Moen et al., 2018). Elever verdsetter å bli anerkjent, og lærere som viser omsorg, bidrar til sosial inkludering og økt trivsel (Larson, 2006). Et positivt læringsmiljø i klasserommet er essensielt for å motivere elever i faget og oppmuntre til en aktiv livsstil. En følelse av tilhørighet og et mestringsorientert klima er sterkt knyttet til elevers intensjoner om å vedlikeholde en fysisk aktiv livsstil (Haugen et al., 2021).

Metodisk tilnærming

Design

For å belyse forskningsspørsmålet baserer studien seg på tegninger og samtaler med masterstudenter som har kroppsøving som masterfag i grunnskolelærerutdanning for 1.–7. og 5.–8. trinn. Tegning ble valgt som en av metodene fordi det er et visuelt uttrykk som kan brukes til å formidle studentenes opplevelser og stimulere til refleksjon. Metoden kan også bidra til å gi uttrykk for ikke-språklig kommunikasjon og følelser som individet bærer på, samtidig som den kan vekke refleksjoner knyttet til levde erfaringer (Alerby, 2015).

I første tegneoppgave ble åtte studenter utfordret til å tegne hva de assosierte med egen kroppsøving. I andre tegneoppgave var fokuset på hvilke faktorer studentene, som fremtidige kroppsøvingslærere, ville prioritere i sin under-

visning. Tegneoppgavene er basert på konsepter som forestillingstegning, hukommelsestegning, fantasitegning og tegning som kommunikativ verktøy, med mål om å visualisere indre bilder, tanker, ideer og følelser (Omtveit, 2011). Studentene fikk 30 minutter til å fullføre hver oppgave, og de ble plassert slik at de ikke kunne påvirke hverandre. De fikk utdelt tegneblyanter og A3-tegneark, og det ble presisert at tegneferdigheter ikke var av betydning. Innholdet i tegningene ble deretter presentert i plenum, hvor samtalene ble tatt opp og deretter transkribert.

I tillegg ble det gjennomført semistrukturerte individuelle intervjuer, der tegningene fungerte som utgangspunkt for refleksjon. Disse samtalene åpnet opp for en mer detaljert og personlig utforskning av hver students unike perspektiver og opplevelser. Tegningene ble videre brukt som et verktøy for å avdekke de underliggende årsakene og forståelsene som lå til grunn for deres fremstillinger.

Intervjuene, som varte i omtrent 30 minutter, fant sted på campus. Spørsmålene var åpne og la til rette for refleksjon og dypere innsikt. Eksempler på spørsmål som ble stilt inkluderer: Kan du forklare hva du har tegnet og hvorfor du har tegnet dette? Fremkaller det å tegne noe nytt? Har du noen refleksjoner om din egen fortid? Hvordan ser du på din fremtid som lærer? Ble du bevisst noen holdninger til kroppsøvfaget?

Studentene ble rekruttert av meg som emneansvarlig og blir i resultatdelene presentert som S1–S8. Alle deltakere ga sitt samtykke til bruk av tegninger og innholdet fra samtalene i forskningsprosjektet. Dette sikrer etisk forsvarlighet i håndteringen av personlige data og informasjon.

Analyse av tegninger og intervju

Under intervjuene ble appen «Diktafon til Nettskjema» benyttet for å ta opp samtalene. Dette sikrer en effektiv og sikker måte å håndtere lydopptakene på. Etter intervjuene ble opptakene lastet opp i Nettskjema, en plattform som tillater sikker datahåndtering og -lagring. Derfra ble opptakene sendt til transkribering på nettsjenesen klarteks.uit.no, som er spesialisert for å håndtere og transkribere akademiske opptak. Transkriberingene inneholdt dialektuttrykk som ble standardisert til bokmål for å forenkle videre analyse og forståelse. Dette arbeidet ble utført manuelt og sikret at transkriptene var klare og konsistente i form, noe som er viktig for nøyaktigheten i den tematiske analysen.

Analysen av intervjuene er inspirert av tematisk trinnvis analyse, en metode som er godt egnet for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) innen data (Braun et al., 2022). Med utgangspunkt i den overnevnte teori om kroppslig læring og bevegelsesglede ble de transkriberte intervjuene gjennomlest flere ganger. Dette ble gjort for å bli godt kjent med innholdet og for å identifisere gjentakende ideer og konsepter relatert til minner, erfaringer og forståelser av kroppspøving, samt studentenes opplevelse av å bruke tegning som metode.

Deretter ble det gjennomført grundige gjennomlesninger for å identifisere mønstre og temaer relatert til forskningsspørsmålet. Teksten ble kodet og gruppert under relevante temaer, som tidligere minner og erfaringer, forståelsen av fremtidig arbeid og opplevelsen av å benytte tegning som metode. Det ble også gjort et systematisk søk etter sitater som på en kraftfull måte illustrerte de identifiserte temaene. I tillegg ble tegninger som korresponderte med tekstinholdet, hentet frem for å forsterke forståelsen og visualiseringen av temaene.

Kombinasjonen av visuelle data (tegninger) og verbale data (transkriberte intervjuer) gir en rikere og mer nyansert forståelse av kroppspøvingstudentenes perspektiver. Samspillet mellom ord og bilder utgjør en styrke ved denne forskningsmetoden, da det muliggjør en dypere innsikt som ikke kunne oppnås gjennom enkeltstående datatyper.

Studentenes minner og erfaringer knyttet til egen kroppspøving

Kroppspøvingstudenters relasjon til tegning i undervisningen er dypt forankret i deres personlige erfaringer fra ulike stadier i utdanningsløpet. For eksempel reflekterer S5 over innholdet i sin tegning fra tidligere skolegang med en generell kommentar: «da jeg var liten». S6, derimot, gir en mer spesifikk referanse til: «min kroppspøving på ungdomskolen». S2 trekker frem at tegningen: «er nok barneskolen ... alt det her ... var ting som ble mye brukt i gymsalen på barneskolen». S7 trekker frem hvordan opplevelsen med kroppspøvingsfaget har utviklet seg over tid: «Jeg tror at dette må være

fra videregående. For vi hadde ikke så mye friluftsliv på barneskolen og ungdomsskolen ... vi hadde jo òg svømming på videregående».

S2 og S8 uttrykker en mer generell og følelsesmessig tilknytning til faget gjennom sine tegninger. S2 beskriver tegningen sin som: «sånn jeg husker kroppsøvingen». For S8 illustrerer tegningene både personlige og profesjonelle erfaringer: «det jeg forbinder med kroppsøvingen ... sikkert mye fra min egen tid når jeg hadde kroppsøving. Og når man liksom har vært i praksis»

De fleste oppgir å ha tegnet inn aktiviteter som de forbinder med egen kroppsøving, slik som S1: «kanonball, stikkball og innebandy (Tegning 1) ... det er liksom åtte forskjellige ting».



Tegning 1: S1

Positive opplevelser i kroppsøvingsfaget ser ut til å ha en varig innvirkning på studentenes minner og oppfatninger om faget. S1 uttrykker en sterk tilknytning til faget gjennom glede og personlig dyktighet: «Ja, jeg husker jo at jeg var flink i det. Forbinder jo nesten alt i kroppsøvingsfaget med glede». S3 (Tegning 2) tar dette et skritt videre ved å reflektere over de kroppslige erfaringene som har hatt en varig effekt:

Det som jeg har tegnet her, er det positive jeg sitter igjen med. Jeg har ikke tegnet noe av det negative ... man har jo hatt negative opplevelser i kroppsøvingen, men kanskje er det det positive som vinner over det. Det er det man husker best ... også kan det være noe du har gjort med kroppen, man husker det, absolutt i større grad enn i de fagene der man ... Det sitter mye mer i minnet enn det man har skrevet, det man har gjort. Kroppen husker mye bedre!



Tegning 2, S3

S6 trekker frem egne erfaringer og retter blikket fremover mot egen karriere som kroppsøvingslærer: «Det er ting man likte å gjøre sjøl, og det er ting jeg selv kan tenke meg å gjøre i egen kroppsøvingsundervisning».

S2 og S4 trekker frem gleden og følelsen av mestring som gode minner og erfaringer fra egen kroppsøvingsundervisning. S2 kommenterte det slik: «det sitter så sterkt i, på en måte, for jeg har hatt det så sykt gøy i kroppsøving, jeg har lært så mye ut av de timene» og S4: «jeg følte det var noen jeg mestret veldig godt da, det er derfor jeg husker det veldig godt. Så jeg sitter med en sånn mestringsfølelse og glede da av å prestere ganske godt»

Tegningene som studentene har laget, og spesielt den som er omtalt av S1 (Tegning 1), gir innsikt i hvordan kroppsøvingslærere oppfattes av flere og hvilken rolle de spiller i undervisningen. Strekfigurene representerer elever og kroppsøvingslærere i aktivitet, og kommentarene til bildet gir en beskrivelse av lærerens rolle i klasserommet:

det er da læreren som har fløyta i munnen og høyer litt og styrer litt. Jeg har skrevet litt over hva det er læreren sier: en, to, en, to og så kommer læreren med en aktivitet og så hører man alle elevene rope nei, yes litt sånn.

S4 kommenterer kroppsøvingslæreren som en omsorgsperson som trøster, og sier: «en lærer som trøster en elev fordi det er en aktivitet der som mange slår seg fordi det går veldig fort».

S8 uttrykker at en god relasjon til læreren spilte en betydelig rolle i hennes positive opplevelser av kroppsøving:

Jeg likte veldig godt kroppsøving. Iallfall fra første til tiende klasse. For jeg gikk veldig godt overens med lærer ... Læreren min verdsette de som var gode i kroppsøving, så vi hadde en god relasjon ... det ble veldig lagt til rette for at jeg skulle like det for ham ... jeg tror faktisk en relasjon til læreren hadde veldig mye å si.

S1 beskriver en opplevelse hvor kroppsøvingundervisningen ikke etterlot et sterkt inntrykk av personlig engasjement eller læring fra lærerens side:

jeg husker lite om læring og tilbakemelding fra lærere, jeg husker ikke så mye, jeg klarer ikke å tenke at læreren visste meg noen teknikker, eller diskuterte ting jeg gjorde, eller spurte hvorfor jeg gjorde det, eller om jeg liket det, jeg følte jeg bare var i en boble, og bare gjorde ting og likte de.

Tegning 3 og kommentarer fra S2, S8 og S7 gir et innblikk i hvordan ulike aspekter av kroppsøvingundervisningen har påvirket dem på forskjellige måter. S2 beskriver sin tegning, som viser to elever med motstridende følelser (Tegning 3): «en som er glad, og en annen som gråter ... selvfølgelig en unge

som er kjempeglad og en som sett og griner litt, for enten så har han skade seg, eller så var det ikke den aktiviteten han hadde lyst på».



Tegning 3, S2

S8 deler en generelt positiv holdning til kroppsøving, men nevner spesifikt en negativ opplevelse med innebandy: «Ja, jeg likte jo egentlig alt med kroppsøving, bortsett fra innebandy». S7 uttrykker en mer intens negativ følelse knyttet til turn, spesielt når det gjelder å bruke trampolinen: «turen opp trampolinen. Den er jeg ikke så glad i. Det har fått meg en katastrofetenker. Det var aldri det morsomste jeg gjorde når vi hadde turn».

S1 trekker frem utfordringen med frilek, hvor mangel på struktur førte til fragmenterte og mindre tilfredsstillende aktiviteter:

det var kjedelig. Hvis vi fikk lov til å gjøre det vi ville, så var det liksom ... Alle skulle gjøre litt forskjellig, og så var det liksom ingen rammer. Så da endte man opp på å være tre stykker som ville spille fotball, og to som ville turne. Og så ble liksom ingenting ordentlig.

Studentenes refleksjon om egen fremtidig rolle som kroppsøvfingslærere

Studentenes refleksjoner om egne fremtidige roller som kroppsøvfingslærere viser en variert og inkluderende tilnærming til undervisningen. De understreker i tegningene og samtalene viktigheten av å tilby et bredt spekter av aktiviteter for å engasjere alle elever. S2 fremhever betydningen av at elevene får mulighet til å utforske forskjellige aktiviteter, noe som kan hjelpe dem å finne det de liker og mestrer, og dermed også en arena hvor de kan uttrykke seg selv: «det å få muligheten til å prøve så mye forskjellig. Og liksom finne det du liker å gjøre, det du mestrer, og der du føler at du kan vise deg fram».

Flere studenter deler disse oppfatningene, og S4 legger til at det handler om å legge til rette for at elevene skal finne glede i bevegelse selv: «man kan legge til rette for at de skal skape en glede i å bevege seg selv». S3 poengterer viktigheten av å velge aktiviteter som motiverer elevene til å ønske å være aktive: «aktiviteter som gjør at du vil være i, altså du vil bevege deg, at det skal være livsbetont, at du skal få en, altså en driv, en motivasjon av å gjøre de aktivitetene, som du vil gjøre flere ganger». S8 påpeker imidlertid utfordringen med å tilrettelegge for alle elever, spesielt de som ikke allerede har funnet glede i fysisk aktivitet: «det der å tilrettelegge for de som ikke har fått den gleden, den koden har jeg ikke knekt. Jeg føler at de må få lov å prøve selv og finne den i seg selv».

S7 snakker om tilrettelegging både for de som er avanserte og de som er usikre, og understreker viktigheten av å finne en «flytzone» der alle elevene kan oppleve mestring: «du både tilrettelegger opp og ned at det alle skal ja, og denne flytsonen at du finner den så elevene sånn at de faktisk opplever mestring». Studentenes refleksjoner om organisering og tilrettelegging av kroppsøvfingsundervisningen belyser også flere sentrale aspekter ved faget. S6 påpeker betydningen av variasjon i aktivitetene: «hvis man gjør fire ting i løpet av en høst, så kan noen treffe noen elever, for man vil jo aldri kunne treffe alle elevene samtidig». S2 fremhever bruken av ulike læringsarenaer for å berike kroppsøvfingsfaget: «elevene mine skal få prøve ut mange forskjellige arenaer ... at man tar i bruk skogen, trær, ser på muligheter ... Så man må jo bare bruke de læringsarena man har, og de utstyret man har, og så gjøre det beste ut av det».

Studentenes refleksjoner gir innsikt i deres oppfatning av kroppsøvfingsfagets innvirkning på elevenes velvære og engasjement. S1 fremhever en posi-

tiv observasjon: «en fordel er at elevene liker kroppsøving på en helt annen måte ... de springe ofte med et smil inn i gymsalen og er klare for å kjøre på». På den andre siden uttrykker S2 en bekymring for de elevene som ikke trives i kroppsøving: «det er en arena som veldig mange mistrives på ... og mitt ønske er at alle skal trives ... sånn at i fremtiden da ønsker jeg at alle skal smile og ha det bra ... Men jeg vet jo også at det ikke alltid er sånn». S6 legger vekt på betydningen av å observere elevers kroppsspråk for å vurdere deres følelser: «Og der ser jeg jo på at de smiler. Ja, ja. Det er for hvordan ellers kan man måle glede. Man må liksom se på kroppsspråket».

Balansen mellom å fremme fysisk aktivitet og å adressere helsemessige aspekter, inkludert mental helse og velvære, ble også diskutert. S3 uttrykker bekymring for hvordan man kan håndtere helseaspektet uten å trigge negative følelser hos elever:

det er jo det her aktivitetsprinsippet, men så er det jo også det helseprinsippet ... det helseprinsippet er så vanskelig ... for samfunnet er så ... speilet i det helseprinsippet. Sånn at, hva tørr man jo gå inn på? Hva kan man gå inn på uten å trigge noen? Det er sånn ... Ja, det er veldig skjørt, egentlig. Hvordan man skal gjøre det?



Tegning 4, S6

S6 reflekterte over hvordan kroppsøvingsfaget kan påvirke elevers kroppsbilde og kommenterte egen tegning (Tegning 4) slik: «her er jo blant annet at en som ser seg speil ... det her med tanke på kroppen da ... det er jo det at de ikke er fornøyd med sin egen kropp. Det er jo veldig mye som går igjen, ... at de skulle ønske de så annerledes ut».

Studentenes refleksjon ved bruk av tegning og samtaler

Det er mye som tyder på at kroppsøvingstudentenes tegninger bidrar til å styrke deres refleksjon over egne minner, erfaringer og forståelser knyttet til kroppsøvingsfaget. Refleksjonene som kommer frem i samtalene, er i stor grad preget av studentenes personlige kroppslige opplevelser fra kroppsøvingundervisningen gjennom ulike faser i utdanningsløpet. Studentene ser ut til å huske og vektlegge de positive aspektene ved kroppsøving mer enn de negative. Mange assosierer kroppsøving med glede og mestring, noe som kanskje ikke er overraskende, gitt at utvalget består av studenter som har valgt kroppsøving som masterfag. Videre fremheves lærerens engasjement, tilrettelegging og relasjon som avgjørende for studentenes opplevelser av kroppsøving.

Innholdet i studentenes tegninger og deres refleksjoner knyttes til minner og erfaringer med kroppsøvingsfaget, slik blant annet S3 uttrykte det: «Det som jeg har tegnet her, er det positive jeg sitter igjen med» og S2: «det sitter så sterkt i, på en måte, for jeg har hatt det så sykt gøy i kroppsøving». Disse refleksjonene viser hvor viktige positive opplevelser, som omhandler glede og tilfredsstillelse gjennom fysisk aktivitet, er som motivator for livslang deltakelse i fysisk aktivitet. Dette stemmer med forskning som viser at når elever opplever glede i fysisk aktivitet, øker deres motivasjon og engasjement (Csikszentmihalyi, 2008; Ingulfsvann, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lærere som i kroppsøvingsfaget har tilbudt elevene varierte aktiviteter som har appellert til ulike interesser og ferdighetsnivåer, slik S4 trakk frem: «jeg følte det var noen jeg mestret veldig godt da ... sitter med en sånn mestringsfølelse og glede da av å prestere ganske godt» ser ut til å ha klart å skape inkluderende

og støttende læringsmiljø som har hatt betydning for studentenes opplevelser av kroppsovingsfaget (Arnold, 1988; Haugen et al., 2021; Moen et al., 2018).

Kroppslig læring, slik Maurice Merleau-Ponty beskriver det, legger vekt på en dypere forståelse av hvordan fysisk aktivitet og kroppslige erfaringer påvirker læring og hukommelse. Denne tilnærmingen understreker at læring ikke utelukkende skjer gjennom intellektuell forståelse (Engelsrud, 2010; Ingulfsvann, 2018), men gjennom kroppslige erfaringer, slik S3 utdyper:

noe du har gjort med kroppen, man husker det, absolutt i større grad enn i de fagene der man ... Det sitter mye mer i minnet enn det man har skrevet, det man har gjort. Kroppen husker mye bedre!

Når individet lærer og erfarer gjennom kroppen, opplever og forstår det verden på sin egen unike måte, samtidig som det blir i stand til å analysere disse erfaringene. Studentens refleksjoner over egne minner og erfaringer tyder på at denne tilnærmingen ikke bare har styrket deres tekniske ferdigheter, men også forbedret de emosjonelle og sosiale dimensjonene ved læring (Ingulfsvann, 2021). Gjennom tilrettelegging av positive kroppslige erfaringer – som har inkludert glede, spenning og utfordringer knyttet til å overkomme hindringer – ser det ut til at studentenes lærere har bidratt til å skape varige og meningsfulle minner. Disse opplevelsene har hatt en betydelig innvirkning på studentenes bevegelsesglede og forhold til fysisk aktivitet.

Studentenes refleksjoner viser en forståelse for viktigheten av, som fremtidige kroppsovingslærere, å tilby et bredt spekter av aktiviteter for å engasjere alle elever. Samtidig erkjenner de utfordringene knyttet til å tilrettelegge for elever med ulike interesser og ferdighetsnivå. Refleksjonene understreker betydningen av å skape inkludering og engasjement (Lyngstad, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2015), som er en forutsetning for å fremme bevegelsesglede. Dette innebærer ikke bare tilrettelegging for tradisjonelle lagidretter, men også for individuelle aktiviteter som dans, friluftaktiviteter og alternative bevegelsesformer som yoga eller kampsport. Ved å diversifisere aktivitetstilbudet kan lærere i større grad appellere til elevers ulike interesser og motivasjonsfaktorer, noe som kan øke engasjement og deltakelse i kroppsovingsfaget (Ingulfsvann, 2021), slik S2 uttrykte:

det å få muligheten til å prøve så mye forskjellig. Og liksom finne det du liker å gjøre, det du mestrer, og der du føler at du kan vise deg fram.

Tilrettelegging for elever med ulike interesser og ferdighetsnivåer kan imidlertid by på flere utfordringer, slik S8 trakk frem:

å tilrettelegge for de som ikke har fått den gleden, den koden har jeg ikke knekt. Jeg føler at de må få lov å prøve selv og finne den i seg selv.

Dette krever for det første at lærere innehar kompetanse innen et bredt spekter av fysiske aktiviteter. For det andre kan logistiske og ressursmessige begrensninger, som manglende fasiliteter eller utstyr, begrense muligheten til å tilby et variert aktivitetstilbud, særlig i skoler med begrensede ressurser.

En annen utfordring som kom frem under refleksjonene, var hvordan kroppsøvfingsstudentene som fremtidige kroppsøvfingslærere skulle håndtere de helsemessige aspektene ved faget, slik S3 trakk frem:

... det helseprinsippet er så vanskelig ... for samfunnet er så speilet i det helseprinsippet. Sånn at, hva tørr man jo gå inn på? Hva kan man gå inn på uten å trigge noen? Det er sånn ... Ja, det er veldig skjørt, egentlig. Hvordan man skal gjøre det?

Som fremtidige kroppsøvfingslærere spiller kroppsøvfingsstudentene en avgjørende rolle i å møte disse utfordringene. Gjennom sin utdanning og praksisopplevelser får studentene mulighet til å utforske og implementere innovative undervisningsmetoder som kan bidra til å overkomme slike begrensninger og fremme et inkluderende og engasjerende læringsmiljø (Csikszentmihalyi, 2008; Ingulfsvann, 2021). For at dette skal skje, må kommende kroppsøvfingslærere reflektere over og tilrettelegge undervisningen på en måte slik S2 beskriver:

Elevene mine skal få prøve ut mange forskjellige arenaer ... man tar i bruk skogen, trær, ser på muligheter ... man må jo bare bruke

de læringsarena man har, og de utstyret man har, og så gjøre det beste ut av det.

og kanskje i mindre grad vektlegge undervisningen slik S1 beskriver:

eg husker lite om læring og tilbakemelding fra lærere, jeg husker ikke så mye, jeg klarer ikke å tenke at læreren visste meg noen teknikker, eller diskuterte ting jeg gjorde, eller spurte hvorfor jeg gjorde det, eller om jeg likt det.

Tegning som et verktøy for refleksjon i kroppsøvningsfaget

Bruk av tegning som grunnlag for refleksjon knyttet til kroppsøvningsundervisning avdekker både fordeler og ulemper. Generelt rapporterer studentene at tegning sjelden eller aldri har blitt brukt i egen undervisning, og at det ikke har vært en vanlig praksis i kroppsøvningsfaget. Ut fra studentenes opplevelser med å tegne, ble bruk av tegning i kroppsøving oppgitt å kunne være en verdifull metode i egen undervisning for å fremme elevengasjement og dypere refleksjon.

S3 erkjenner at selv om tegning kanskje ikke umiddelbart virker relevant, kan det være en effektiv måte å engasjere elevene på og hjelpe dem å uttrykke sine tanker om faget: «Jeg har liksom glemt det, men jeg tror nok det er en fin måte å få elevene til å sette ord på hva de synes om faget. Så det er absolutt noe som jeg kunne tenke meg og prøvd». S7 fremhever at tegning kan avdekke «taus kunnskap» – innsikter og opplevelser som ikke lett lar seg uttrykke verbalt – og trekker frem at metoden kan ha både positive og negative sider: «Tegning er taus kunnskap, og det kan komme masse frem, så det kan jo være positivt og negativt». Tegningen kan dermed fungere som et visuelt uttrykk for opplevelser og bidra til å formidle ikke-språklig kommunikasjon og følelser som elevene ellers kan ha vansker med å uttrykke (Alerby, 2015; Polanyi & Ra, 2000). Dette kan inkludere personlige opplevelser med fysisk aktivitet, selvoppfatning og

kroppsbilde. Ved å visualisere disse konseptene kan elever og lærere sammen utforske og diskutere disse temaene på en mer konkret måte.

Under samtalene fremhevet flere av studentene fordelene elevene kan oppleve med å bruke tegning som refleksjonsmetode. S2 påpekte hvordan tegning kan gi elevene mer tid til å reflektere over sine opplevelser uten presset fra en umiddelbar respons:

Når man tegner, får man mye bedre tid til å komme fram til svaret, enn hva man får i en samtale, for da føler man at den andre står og venter, man får nok tid til å tenke og reflektere mye mer og kanskje kjenne på mange flere ting når man får tegnet. For mens man tegner det ene, så kan man komme på noe annet, man har lengre tid på seg. Og kanskje ikke føler det presset av at noen står og venter på svaret.

For at tegning skal fungere som et meningsfullt verktøy, er det avgjørende at personen som har tegnet, får anledning til å reflektere over sine erfaringer og diskutere betydningen av innholdet i tegningen med læreren eller forskeren som skal tolke dem (Alerby, 2015). S1 understreket også viktigheten av denne dialogen for å sikre at elevenes perspektiver og meninger blir forstått: «Det er jo viktig at de også får snakk om det».

Studentene ser videre for seg å benytte tegning for å samle inn elevers tanker og følelser om faget som kanskje ikke lett lar seg uttrykke verbalt. Tegning kan fungere som et verktøy for elever til å uttrykke sine følelser og tanker om kroppsøving på en ikke-truende og kreativ måte. Dette kan være spesielt verdifullt i et fag som ofte er preget av fysisk utfoldelse og mindre av verbal refleksjon. Ved å tegne kan elever utforske og artikulere sine opplevelser og syn på kroppen, noe som kan gi lærere verdifull innsikt i elevers individuelle forståelser og holdninger (Alerby, 2015).

S8 fremhevet at tegning kan være spesielt nyttig for elever som sliter med språklige ferdigheter, da det gir dem en alternativ måte å uttrykke seg på: «Det kan være greit å se på et bilde istedenfor å bruke tekst. Jeg tror kanskje man må bruke litt flere sårne virkemidler enn bare den muntlige». Forskning viser at analyse av tegninger kan avdekke personers følelser, ideer og kompetanser i ulike kontekster (Nagamey et al., 2018).

Videre har det vist seg at komplekse eller vanskelig formulerbare budskap ofte kan formidles enklere gjennom tegninger enn ved bruk av ord (Bulunuz, 2019).

En av de største fordelene med å integrere tegning i kroppsøvningsundervisningen er dens evne til å fremme dypere elevengasjement og refleksjon rundt faget (Alerby, 2015). I tillegg ser flere studenter for seg å bruke tegning som et verktøy for å samle inn elevers preferanser og planlegge fremtidige aktiviteter. Tegning kan gi verdifull innsikt i hvilke aktiviteter elevene foretrekker, noe som kan bidra til mer tilpasset undervisning. S6 utdypet dette: «Jeg tror jeg kunne brukt det for å få innspill på hverdagsaktiviteter, for å se om elevene liker samme aktivitet».

På den annen side kan det å benytte tegning som metode i kroppsøvningsfaget møte visse utfordringer. For det første kan det være utfordrende å integrere en slik metode i et fag som tradisjonelt har hatt hovedfokus på fysisk aktivitet fremfor refleksjon og diskusjon. Det er derfor viktig at lærerutdanningen gir studentene opplæring og egne erfaringer, slik at de kan implementere og veilede tegneaktiviteter på en effektiv måte (Kunnskapsdepartementet, 2020).

En annen mulig ulempe er at enkelte elever kan oppleve ubehag eller føle seg mindre dyktige når de skal uttrykke seg gjennom tegning. Dette kan føre til at metoden ikke oppleves som inkluderende for alle. Lærere må derfor anerkjenne og tilrettelegge for ulike uttrykksformer, slik at ingen elever føler seg ekskludert eller mindreverdige på grunn av sine tegneferdigheter. Ved å tilby et bredt spekter av uttrykksformer kan lærere i større grad imøtekomme elevenes ulike læringsstiler og behov.

Konklusjon

Bruk av tegninger og refleksjon i kroppsøvningsfaget kan være et verdifullt verktøy for å belyse studentenes minner, erfaringer og forståelser, samtidig som det styrker deres evne til å tilrettelegge for undervisning i faget. Tegninger gir studentene en kreativ og visuell måte å uttrykke tanker og følelser på, noe som ofte kan avdekke «taus kunnskap» og gi dypere innsikt i deres opplevelser. Gjennom refleksjon over tegningene får studentene anledning

til å bearbeide sine minner og erfaringer, noe som kan bidra til økt forståelse for hvordan kroppsøvfingsfaget har påvirket deres forhold til fysisk aktivitet, bevegelsesglede og læring.

Refleksjonene viser at positive kroppslige opplevelser, som mestring, glede og spenning, er sentrale for å fremme motivasjon og livslang deltakelse i fysisk aktivitet. Studentene fremhever også betydningen av lærerens rolle i å skape inkluderende og støttende læringsmiljøer, der varierte aktiviteter tilpasses elevenes ulike interesser og ferdighetsnivåer. Dette understreker viktigheten av å tilby et bredt spekter av aktiviteter som appellerer til alle elever, fra tradisjonelle lagidretter til individuelle aktiviteter som dans, friluftsliv og alternative bevegelsesformer.

Samtidig peker refleksjonene på utfordringer knyttet til implementeringen av tegning i kroppsøvfingsfaget. Som et fag som tradisjonelt har hatt fokus på fysisk aktivitet, kan det være krevende å integrere metoder som krever tid til refleksjon og kreativ utfoldelse. Det er derfor avgjørende at lærerutdanningen gir studentene nødvendig opplæring og erfaring med slike metoder, slik at de kan bruke dem på en effektiv og inkluderende måte. Videre må lærere være oppmerksomme på at ikke alle elever føler seg komfortable med tegning, og det er viktig å tilrettelegge for ulike uttrykksformer for å sikre at alle elever føler seg inkludert.

Avslutningsvis viser studentenes refleksjoner at tegning og refleksjon kan bidra til å styrke deres forståelse av hvordan kroppsøvfingsfaget kan tilrettelegges for å fremme læring, engasjement og bevegelsesglede. Ved å kombinere kreative metoder som tegning med varierte aktiviteter og inkluderende undervisningspraksis, kan fremtidige kroppsøvfingslærere skape et læringsmiljø som inspirerer til livslang deltakelse i fysisk aktivitet.

Referanser

- Alerby, E. (2015). A picture tells more than a thousand words: Drawings used as research method. *SensePublishers*. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-124-3_2
- Arnesen, E. T., Hallås, B. O., Leirhaug, P. E., Loftesnes, J. M. & Sæle, O. O. (2023). Refleksjoner over profesjonsutvikling fra lærerspesialiststudenter i kroppsøving. *Uniped (Lil-lehammer)*, 46(2). <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.3>
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. Falmer.
- Birkelund, I. & Midthaugen, P. (2019). Ny som kroppsøvingslærer – hvordan oppleves det første året i yrket? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis = Nordic Journal of Education and Practice*, 13(1), 25–43. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1835>
- Bjerke, Ø., Engelsrud, G. H., Sorum, A. G. & Østern, T. (2021). *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. & Keeping, D. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler: Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., Clarke, V. & Braun, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bulunuz, N. (2019). Introduction and assessment of a formative assessment strategy applied in middle school science classes: Annotated student drawings. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 7(2), 71–81. <https://doi.org/10.18404/ijemst.552460>
- Børve, E., Søråunet, G. A. & Selmer-Olsen, M. (2020). Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: Studenters erfaringer med veiledning under studiet. *Work-Based Early Childhood Teacher Education: How Students Experience Mentoring During Their Studies*, 14(1), 90–103. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2063>
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial.
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G. (2010). Betydninger av teori(er) om kroppen. *Tapir Akademisk*.
- González-Calvo, G. & Gerdin, G. (2024). “The good, the bad and the ugly”: Primary school children’s visual representations and interpretations of PE teacher embodiments. *Sport, Education and Society*, 29(6), 649–666. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2177985>
- Haugen, T., Irina, B. E., Aron, L., Wang, K. B. & Reidar, S. (2021). Forholdet mellom elevers motivasjon for kroppsøvingsfaget, motivasjonsklima og tilhørighet i kroppsøvingstimer, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk skolegang. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3285>
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. rev. udg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Ingulfsvann, L. S. (2018). *Affected by movement: A qualitative exploration of 10-year-old children’s experiences from a school-based physical activity intervention*.
- Ingulfsvann, L. S. (2021). Bevegelsesglede i kroppsøving – hva, hvorfor og hvordan? I K. L. Skjesol & I. Skjesol (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 39–55). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Eстетiske læringsprosesser i grunnskolelærerutdanningene – Helhetlig, integrert og forskningsbasert?* <https://www.regjeringen.no/contentassets/ea18f23415a14c8faaf7bc869022afc2/estetiske-laringsprosesser-i-grunnskolelærerutdanningene.pdf>
- Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 337–352. <https://doi.org/10.1080/13573320600924858>
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22–23. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. Bokklubben.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).
- Nagamey, N. M., Goldner, L. & Lev-Wiesel, R. (2018). Perspectives on social suffering in interviews and drawings of Palestinian adults crossing the Qalandia checkpoint: A qualitative phenomenological study. *Frontiers in Psychology*, 9, 1591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01591>
- Olsen, R. & Bjørndal, C. (2022). Fragmentarisk partnerskap i lærerstudenters FoU-veiledning: En studie av studenter og lærerutdanneres erfaringer. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9343>
- Omtveit, B. (2011). *Teikning: Hand og tanke: Ei undersøkning av teikneundervisninga på faglærerutdanninga*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Parker, M., MacPhail, A., O'Sullivan, M., Ní Chróinín, D. & McEvoy, E. (2018). “Drawing” conclusions: Irish primary school children’s understanding of physical education and physical activity opportunities outside of school. *European Physical Education Review*, 24(4), 449–466. <https://doi.org/10.1177/1356336X16683898>
- Polanyi, M. & Ra, E. (2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap* (Vol. nr. 5). Spartacus.
- Røsseland, M. & Røsseland, M. (2023). *Tegning som strategi: I arbeid med matematiske utfordringer*. Caspar Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Sonu, D. (2022). Possibilities for using visual drawing with student-teachers: Linking childhood memories to future teaching selves [103599]. Oxford.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Våge, K. S. (2024). *Praksis i barnehagelærerutdanninga ved ein institusjon i Noreg: Ein studie av studentane sine opplevingar og erfaringar i praksis*. Høgskulen på Vestlandet.
- Winther, H. (2014). Grundfølelsernes liv og funktion i idræts- og bevægelsesundervisning – et allestedsnærværende læringspotentiale. *idrettsforum.org: Nordic Sport Science Forum*. <https://idrottsforum.org/winther141118/>
- Østern, T. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I Ø. Bjerke, G. Engelsrud, A. G. Sørsum & T. Østern (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser* (s. 16–28).

Worum, K. S., Hansen, I. M. & Kalseth, G. (2025). Tegning som drivkraft for læring i veilederutdanningen. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 159–181). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680907>

7

Tegning som drivkraft for læring i veilederutdanningen

Kirsten Sivertsen Worum, Inger Merethe Hansen & Gjertrud Kalseth

Sammenheng: Studenter i veilederutdanninger for lærere skal utvikle kunnskap og kompetanse til å veilede og lede læringsprosesser. Studietilbudet i høyere utdanning skal tilby ulike læringsformer som kan engasjere og motivere studentene. Tegning undersøkes som en læringsform, men det finnes lite forskning på dens betydning for studentenes læring. Vi spør: *Hvordan kan bruk av tegning i veilederutdanning påvirke studentenes engasjement og utvikling?* Datamaterialet består av studenttekster og tegninger fra to kull. Analysen er inspirert av tematisk analyse (Braun & Clark, 2023), og drøftes i lys av Bakhtins dialogiske perspektiver og relevant forskning. Selv om studentene var skeptiske til tegning, bidro respons fra medstudenter og faglærere til engasjement og motivasjon. Tegning fremmet oppdagelser og utvidet kunnskap. Bruk av tegning i kollektive læringsprosesser ga verdi utover å være et redskap. Vi argumenterer for at tegning kan integreres i veilederutdanningen for å skape drivkraft til læringsprosessene.

Nøkkelord: veiledning, visuell kommunikasjon, kollektive læringsprosesser, dialog, høyere utdanning

Abstract: Students in teacher mentoring education programs are expected to develop knowledge and skills to mentor and lead learning processes. Higher education programs should offer diverse learning methods to engage and motivate students. Drawing is a central learning method explored in the mentoring education program under study. However, there is limited research on the significance of drawing in the learning process of mentoring students. This study asks: *How can the use of drawing in mentoring education influence students' engagement and development?* The data consists of student texts and drawings from two cohorts. The analysis is inspired by thematic analysis (Braun & Clark, 2023) and is discussed in light of Bakhtin's dialogical perspectives and relevant research. Although students initially were skeptical, feedback from peers and course teachers contributed to their engagement and motivation. Drawing facilitated discoveries and expanded knowledge. Drawing in mentoring has value beyond being a mere tool. We argue that drawing can be integrated into mentoring education to create a driving force for learning processes.

Keywords: mentoring, visual communication, collective learning process, dialogue, higher education

Introduksjon

I denne artikkelen tar vi opp bruk av tegning som læringsform i veilederutdanningen og diskuterer hvordan tegning påvirker studentenes engasjement og utvikling. Vi undersøker veilederstudenters egne beskrivelser fra tekster i veilederutdanningen for å få utvidet kunnskap om tegning som mulig drivkraft for læring.

I høyere utdanning generelt er det økt oppmerksomhet på studiekvalitet, med vekt på undervisning og læring (Wittek, 2020). Studiekvalitet handler om å utvikle læringsformer som bidrar til å styrke undervisning og studenters læringsprosesser (Harvey, 2006; KD, 2021). Studenter i veilederutdanning for lærere skal utvikle avansert kunnskap og kompetanse for å veilede studenter i praksis og nyutdannede lærere, samt lede veiledningsprosesser i kollegiet (UDIR, 2019). Hensikten med enhver aktivitet er læring, der både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter inngår (Säljö, 2017). Dette vektlegges i veilederutdanningen for lærere, da veiledning er både et teoretisk og et praktisk felt (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021).

Fagmiljøene i høyere utdanning oppfordres til utvikling og forskning i egen undervisning (Gjølterud, 2020; Riksrevisjonen, 2022–2023; Smith, 2016). I Stortingsmelding 16 (2016–2017) presiseres det at det er fagmiljøene selv som kan utvikle kvalitetskultur gjennom å forske i egen undervisningspraksis. I veilederutdanningen som undersøkes, har tegning vært en sentral læringsform i 20 år. Studiens formål er å frambringe forskningsbasert kunnskap om tegningens betydning i veilederutdanningen. Vi undersøker: *Hvordan kan bruk av tegning i veilederutdanningen påvirke studentenes engasjement og utvikling?*

Tegning har lenge vært anerkjent som et verktøy i pedagogisk virksomhet for å utvikle personlig kompetanse (Carson & Hjelle, 2015) og som læringsstrategi (Ainsworth et al., 2011; Orvik, 2021; Hardiman et al., 2019). Å se ting på andre måter enn det en gjør til vanlig kan bidra til nye forståelser (Edwards, 1997). Videre har tegning blitt benyttet i forskningsformidling (Capello, 2022). En retrospektiv undersøkelse om visualiseringens rolle i kunnskapsproduksjon i ulike prosjekter (Letnes, 2017) viser at det visuelle kan drive kunnskapsprosjekter framover, og at visuell meningskonstruksjon kan legge til rette for refleksjon og kommunikasjon. Visuelle uttrykk kan brukes til å konstruere forståelse i en læringsprosess. Dette skjer i en veksling mellom verbale og visuelle fremstillinger for å konstruere og kommunisere en utdypet forståelse. Visuelle uttrykk kan bidra til en undersøkende holdning og meningsskaping.

Proessen handler om å tegne fram en forståelse og kommunisere forståelsen til andre, samt lage et visuelt kart over et tema. Visuell kommunikasjon handler både om kommunikasjon med seg selv og egen forståelse, og om å dele denne forståelsen med andre (Letnes, 2017).

I en undersøkelse blant biologistudenter om bruk av tegning i læringsprosesser fant Orvik (2021) at å tegne kan ha en positiv effekt på læringsutbyttet. Flertallet av studentene i studien oppgir å huske figurer bedre enn ord, de forstod lærestoffet bedre ved hjelp av illustrasjoner og beskrev at de lærte mer når de tegnet i tillegg til å lese. Studien avdekket at mange studenter blir usikre når de skal tegne, men usikkerheten reduseres ved å observere andre før de prøver selv (Orvik, 2021).

Det er begrenset forskning på bruk av tegning i veilederutdanning. Vi finner i hovedsak forskning som omhandler tegning som redskap i veiledningssamtalen. Når tegning anvendes i veiledning, handler det om å visualisere tanken gjennom tekst og figurer, styre veiledningssamtalen og skape struktur (Bjørndal, 2016; Worum, 2011). Veiledningen forbedres gjennom å klargjøre komplekse forhold, fremme felles fokus, motivere veisøker til å nå mål, samt støtte veisøkers og veileders hukommelse. Forskning viser at dette er faktorer som ofte er utfordrende i veiledning (Bjørndal, 2009). Det er ingen normer for hvordan en tegning skal være. Det handler ikke om kunstneriske ferdigheter (Worum, 2011), men om å uttrykke seg på andre måter enn med ord alene, se andre sammenhenger og dimensjoner og skape assosiasjoner. Visuelle uttrykk i veiledningssamtalen kan blant annet være tidslinjer, skalering, kakediagram, relasjonskart, trapp, tankekart og klassekart (Bjørndal, 2016). Tegning er bevisstgjørende; det implisitte kan gjøres eksplisitt (Tveiten, 2019).

Visualisering kan bidra til å utvikle dialogen (Worum, 2014b). En studie av veiledningssamtaler i en barnehagekontekst viser at bruk av tegning skaper trygghet og åpenhet i samtalene. Veiledningssamtaler er ofte forbundet med utfordringer som setter personer i sårbare situasjoner. Når problemstillingen visualiseres, flyttes fokuset fra enkeltindividet til saken. Tegningen gir et kjærkomment distansert nærvær, og

både veileder og deltakere bidrar med spørsmål og synspunkt knyttet til saken og tegningene, synliggjør den enkeltes egne perspektiver og får samtidig sett dem i forhold til andres perspektiver (Worum, 2014b, s. 175).

Teoretisk rammeverk

Michael Bakhtin var en russisk litteraturteoretiker og filosof, kjent for sine teorier om dialogisme og språkets rolle i sosiale interaksjoner (Dysthe, 1999; Haynes, 2002). Bakhtin (2005) argumenterer for at forståelse og menings-skaping skjer gjennom kommunikativ interaksjon mellom individer, og ikke som isolerte kognitive prosesser. Hans teorier har hatt stor betydning for tolkning av all skapende aktivitet, inkludert muntlige og skriftlige tekster samt visuelle ytringer (Haynes, 2002).

Innenfor dialogismen kan ytringer eller kommunikative aktiviteter innbefatte alle typer meningsbærende tegn, både språklig og visuell kommunikasjon (Linell, 2009, s. 14). Ytringen er språkets basisenhet og kan bestå av alt fra ett ord eller en replikk i en samtale til en lang tekst. Alle ytringer inngår som ledd i en kompleks kjede. Hver ytring består av en stemme som uttrykker den enkeltes synspunkt (Bakhtin, 2005). Et sentralt prinsipp i dialogismen er at ytringer alltid innebærer et mulig svar som inviterer til respons (Pesch, 2017, s. 52). Det forventes svar i form av blant annet enighet, uenighet, medfølelse eller konkrete handlinger. Den som taler gir også respons fordi ytringen er relatert til de foregående ytringene, både egne og andres, noe man støtter seg til eller ønsker å argumentere imot (Bakhtin, 2005, s. 11). Den personlige stemmen som former ytringen, er påvirket av det dialogiske samspillet som ytringen knytter seg til. Det dialogiske samspillet kan forklares som konkrete situasjoner i den sosiokulturelle konteksten der ytringer blir til. Her forventes det svar fra deltakerne i dialogen (Dysthe, 1999). Deltakerne har ulik bakgrunn og forskjellige oppfatninger. Når disse kommer til uttrykk, vil det dialogiske samspillet preges av flerstemmighet (Dysthe, 2012). I dette samspillet, der ulike synspunkter og perspektiver løftes fram – både de en kan sympatisere med og de som strider mot egen tenkning – utvikles forståelse for så vel egen som andres tenkning (Worum, 2014a).

I et slikt perspektiv antas utvikling av kunnskap å foregå som kollektive læringsprosesser (Säljö, 2001). Solberg (2010) tar utgangspunkt i Kants tenkning og hevder at det bare er sammen med andre, når en tar innover seg andres forståelser og forsøker å se dem i lys av egne synspunkter og forståelser, at en er i stand til å utvikle ny kunnskap. Prosesser der en undersøker og kritisk vurderer forståelser opp mot faglige, pedagogiske og etiske betraktninger,

kan også beskrives som kritisk tenkning (Bjerkholt et al., 2014) eller kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004).

Det er i dette dialogiske samspillet vi kommuniserer med hverandre, skaper mening og forståelse. Det er ikke enkeltindividet alene, men deltakerne i fellesskap som skaper mening. Det er bare som deltakere i dialogen, i responsen eller svaret vi gir, at vi er i stand til å forstå (Bakhtin, 2005).

Bakhtins dialogisme gir et godt teoretisk grunnlag for å forstå hvordan språk og andre kommunikative former, slik som tegning, fungerer i lærings- og veiledningskontekster. Veiledning med utgangspunkt i denne tenkningen innebærer en forventning om at deltakerne er aktive bidragsytere i veiledningssamtalen.

Erfaringer og synspunkter vil ha en selvfølkelig plass i veiledningen, og forutsetter at også veisøker kan stille spørsmål (Worum, 2014a, s. 31).

Tegninger fungerer som en del av ytringen og bidrar til dialogen i veiledning ved å visualisere tanker og ideer. Dette kan fremme en dypere forståelse og engasjement blant deltakerne, og styrke den kollektive meningsdannelsen (Worum, 2014a).

Metodisk tilnærming

Studien undersøker to kull samlingsbasert veilederutdanning for praksislærere på masternivå (KD, 2022). Utdanningen følger nasjonale rammer for veilederutdanning (UDIR, 2019). For å sikre en grundig evaluering av utdanningens kvalitet, er det essensielt å inkludere studentenes perspektiver (Hermansen, 2006; KD, 2021). Forskerteamet består av faglærere som selv underviser i det aktuelle programmet. For å minimere forstyrrelser for studentene (Norton, 2007), ble data samlet inn fra studentarbeider som en del av den ordinære veilederutdanningen. Studien følger forskningsetiske retningslinjer, er godkjent av SIKT som del av et større prosjekt (811695).

40 av 46 studenter samtykket til å delta. Datamaterialet består av studentuttagn om bruk av tegning i veiledning fra 320 studenttekster og fem datasett:

1. Individuelt skriftlig arbeidskrav[AK1] – Plan for veiledning og refleksjon over veiledningsarbeidet på egen arbeidsplass og i utdanningen (40)
2. Individuelt skriftlig arbeidskrav[AK2] – Kritisk refleksjonstekst over egen utvikling som veileder midtveis i utdanningen, basert på gjennomførte veiledninger og opptak (40)
3. Gruppebaserte skriftlige arbeidskrav[ST] – Studentinnlegg med refleksjon og spørsmål til nettforelesninger (38)
4. Skriftlig individuell eksamen[EXT] – En akademisk tekst der egen utvikling som veileder granskes og drøftes. Tegninger fra eksamenstekster inngår i datamaterialet (39)
5. Studentevaluering[SE] – Anonymiserte studentevalueringer etter hver samling med spørsmål om hva studentene mener er bra/kan forbedres når det gjelder form og innhold (163)

Analyseprosessen er inspirert av tematisk analyse[TA] (Braun & Clark, 2023, 2022a, 2022b), en kvalitativ refleksiv forskningsmetode for å undersøke og tolke mønstre av mening på tvers av datasett. Denne analysemetoden hjalp oss til å synliggjøre ulike aspekt med bruk av tegning i veilederutdanningen med utgangspunkt i ulike studenttekster fra to studentkull. TA deles inn i seks faser som betraktes som mulige veivalg gjennom analyseprosessen, ikke nødvendigvis en fast oppskrift (Braun & Clarke, 2022b). Det er forskerens tolkningsarbeid som utvikler tema fra koder, ikke forhåndsbestemte teoretiske perspektiver (Braun & Clarke, 2022a). Tolkingsarbeidet vårt vekslet mellom de ulike fasene for å finne mønstre av meninger sentrert om problemstillingen. Til tross for en induktiv tilnærming til materialet, kan ikke våre antakelser, verdier og kunnskap som forskere sees løsrevet fra temaene som utvikles. Vårt syn på kunnskap og læring, som grunnes i dialogiske og intersubjektiv forståelse (Bakhtin, 2005; Dysthe, 2012; Worum, 2014a), preger våre tolkninger (Braun & Clarke, 2023, 2022a).

Fase 1 handler om å bli kjent med datamaterialet. Studenttekstene ble først lest i forbindelse med evalueringer av samlinger, veiledning og vurdering av arbeidskrav og eksamen. Datamaterialet ble deretter anonymisert

og registrert med studentkode [S01, S02 ...], datasett og studieår. Videre ble studenttekstene lest på nytt i flere omganger med utgangspunkt i en induktiv tilnærming for å registrere utsagn relatert til tegning som læringsform. I fase 2 gjorde vi en innledende koding av studentutsagnene med problemstillingen som utgangspunkt. Tekstbrokker som omhandlet tegning ble sortert, og i fase 3 ble foreløpige tema generert. Om lag 40 tema ble identifisert. I denne fasen ble det gjort stadige endringer. I tråd med Bakhtins dialogiske perspektiv, gikk vi som forskere i dialog med tekstene og med hverandre. Studentutsagnene ble flyttet fram og tilbake og tema ble samlet i grupper. I fase 4 ble materialet grundig undersøkt for å få best mulig samsvar mellom studentutsagn og tema, mens hovedtema og undertema ble definert presist i fase 5.

En kjent utfordring i kvalitativ forskning er hvordan forskernes egen forståelse kan påvirke tolkningene av dataene når man forsker i egen utdanning (Haug, 2010). Studentenes ytringer og våre tolkninger ble påvirket av vår involvering som undervisere og forskere. Gjennom å sammenligne og diskutere kodene og temaene, prøvde vi å sikre at dataene ble representert på en gyldig måte. Den høye deltakelsen og variasjonen i studenttekstene bidro til å identifisere relevante tema. Analyseprosessen resulterte i fire hovedtema og tretten undertema relatert til problemstillingen (tabell 7.1). Siste fase i analyseprosessen handlet om å skrive fram resultatet. Først når alle tema var identifisert og presisert, ble teoretiske perspektiver koblet til resultat gjennom drøfting.

Tabell 7.1

Hovedtema og undertema

Utfordringer	Observasjon og respons	Oppdagelser	Utvidet kunnskap
<ul style="list-style-type: none"> • ukjent verktøy • overdrevet fokus på tegning • mindre oppmerksomhet på veisøkers behov 	<ul style="list-style-type: none"> • observasjon av egen veiledning • observasjon av andres veiledning • tilbakemelding og støtte fra medstudenter, faglærer og kollegaer 	<ul style="list-style-type: none"> • fokus • deltakelse • trygge relasjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • struktur i veiledningssamtalen • veiledningsferdigheter • kollektive læreprosesser • refleksjon

Tegningens betydning

Tegning som læringsform i veilederutdanningen har betydning for studentenes engasjement og utvikling gjennom utfordringer, observasjon og respons, oppdagelser og utvidet kunnskap. I det følgende presenterer vi hvert enkelt tema, eksemplifisert med utsagn og tegninger hentet fra studenttekstene.

Utfordringer

Ukjent verktøy beskrives som en utfordring studentene møter når tegning tas i bruk. Mange mangler erfaring med denne arbeidsformen. Når tegning introduseres i veiledningsøvelser, opplever studentene motstand og problemer de ikke har møtt tidligere. Enkelte stiller spørsmål ved hensikten og om det kreves gode tegneferdigheter for å prøve ut tegning i veiledning:

Helt i begynnelsen av studiet ble vi presentert for tegning som et verktøy i veiledningen. Dette syns jeg var både spennende og litt skummelt og mange tanker meldte seg. Måtte man ha gode tegneferdigheter for å bruke tegning som verktøy, hva skulle tegnes, hva skulle tegningen være godt for og hvordan skulle man implementere dette inn i veiledningen? (S06-AK1)

Overdrevet fokus på tegning og mindre oppmerksomhet på veisøkers behov er utfordringer som forstyrrer samtalen. Når veileder blir opptatt av tegningen, kan det føre til manglende øyekontakt og usikkerhet. Studentene uttrykker at det kan være vanskelig å få veisøker til å ta eierskap til tegningen. En student skriver: «Problemet med bruk av tegningen i denne veiledningen er at den egentlig bare er til bruk for meg; jeg er ikke flink til å dele den med de andre.» (S018-AK1). Viktige aspekter ved samtalen får tilsynelatende mindre oppmerksomhet når studentene prøver ut tegning. I studenttekstene brukes ord som «skummelt», «vanskelig», «frustrerende» og «usikker» for å beskrive utfordringer ved bruk av tegning. Tegning oppleves som problematisk, men også som «spennende» og «lærerikt». Til tross for utfordringer, planlegger studentene hvordan de skal bruke tegning videre. Tegning er noe nytt, men det engasjerer og bidrar til ønsket om å lære mer:

Tegning var det som først fenget meg og som jeg ville lære meg mer av. Tegning ble hyppig brukt i veiledningsøvelser, både på skolen og i arbeidssammenheng. Dette var nytt og spennende, og noe jeg hadde veldig lite erfaring med fra før. (S16-EXT)

Flere studenter er usikre når de skal bruke tegning i veiledning på arbeidsplassen, men beskrivelsene viser at de ikke gir opp, og at det ofte går bedre enn de hadde trodd på forhånd:

Jeg har brukt litt tid på å tørre å tegne på arbeidsplassen, noe som selvfølgelig er tåpelig. Men jo flere gode erfaringer jeg og de rundt meg gjør med tegning, jo lettere blir det og tegne på neste veiledning og dermed styrke flerstemmigheten i veiledningen. (S22-EXT)

Observasjon og respons

Observasjon av egen og andres veiledning når tegning brukes, er viktig for studentenes videre læringsprosess. Under veiledningsøvelsene deltar studentene vekselvis som veileder, veisøker eller øvrig deltaker i gruppeveiledning. De bytter på å være observatør. Når de ikke er veileder, får de se hvordan tegning brukes av medstudentene. Observasjonene beskrives som «... å ha stor nytteverdi ved neste veiledningsøvelse» (S06-AK1). Faglærer observerer og gir respons, og deltar av og til i samtalen. Når studenter observerer faglærers bruk av tegning, øker motivasjonen til å fortsette med utprøvinger:

Min første veiledning gikk jeg meg helt fast og stilte stort sett lukkede spørsmål og jo flere spørsmål jeg spurte, jo mer låste veisøker seg fast i sin mening og klarte ikke se andre løsninger enn den hun allerede hadde bestemt seg for. Det var da vår ene foreleser tok roret og viste oss hvordan tegning kunne brukes i veiledning ... de kom seg videre i veiledningen. Jeg fikk en aha opplevelse og tenkte at det var noe jeg ville prøve fremover i veiledningene mine. (S05-AK1)

Ved å bruke videopptak får studentene anledning til å observere flere veiledningssamtaler gjennom utdanningsforløpet. Studentene beskriver at de lærer

noe nytt hver gang, og det setter i gang læringsprosesser hos både veileder og den som blir veiledet. Å se seg selv bruke tegning i veiledning gir mulighet til kritisk vurdering av egen rolle som veileder. Å dele observasjoner og refleksjoner med medstudenter for videre diskusjon gir ytterligere bidrag til utvikling og forbedring:

På opptaket så jeg at når veisøker legger frem problemstillingen sin starter jeg å tegne samtidig som veisøker forteller, dette ser jeg i ettertid at kan oppfattes som jeg er uinteressert i hva veisøker forteller og at jeg er mer opptatt av å skrive enn av å lytte. Vi snakket om dette i gruppen etterpå å kom frem til at om vi først lar veisøker snakke ferdig og så oppsummerer det hun har lagt frem ved å tegne ned de viktigste elementene, vil jeg både finne ut om jeg har oppfattet det veisøker la frem riktig, og jeg har fokus på veisøker mens hun snakker. Ved å gjøre det på denne måten kan jeg og ta veisøker med meg på tegningen, og vi begge får et eierskap til tegningen slik at tegningen ikke bare blir en oversikt over hvordan jeg oppfatter problemstillingen. (S08-AK1)

Tilbakemeldinger fra medstudenter, kollegaer og faglærere beskrives som avgjørende for læring. Studentene setter pris på at faglærere utfordrer dem til å prøve ut tegning og gir konkrete tilbakemeldinger i veiledningsarbeidet. Også tilbakemeldinger fra medstudenter under øvelser trekkes frem som viktige for å komme videre i utviklingen som veileder. Studentene får respons på ulike faser i veiledningen, hvordan strukturen fungerer, spesifikke veiledningsferdigheter og hvordan disse kan forbedres gjennom bruk av tegning.

En annen arena for tilbakemeldinger er veiledninger på arbeidsplassen, som brukes til å forbedre egen veiledning:

Tilbakemeldinger fra mine kollegaer var at tegning var supert å bruke. De så svaret ligge der på papiret. Gjennom bruken av tegning klarte både veisøker og jeg å skifte fokus og konsentrere oss om det som var viktig der og da. Det var morsomt å høre at det de sa, er det som står i bøkene. Ei sa at det var bra med visuelt, lettere å forstå, nå kan jeg se det og reflektere over det vi snakket

om, belyse problemstillingen; det som man ser som utfordring og se det man kan snu. (S03-AK2)

Støtte fra medstudenter og faglærer fremheves som betydningsfullt. Faglæreres veiledning under øvelser gir studentene mot til å komme i gang med tegning. Studentene støtter hverandre ved å dele erfaringer, reflektere over hva som fungerte godt, hva som kunne vært gjort annerledes, og motiverer hverandre til å prøve på nytt:

Medstudentene og jeg fant ut at jeg ikke måtte gi opp og at jeg ved neste veiledning måtte fortelle hva vi skulle gjøre og invitere deltakerne til å komme med innspill og gjerne være med å tegne på papiret ... Det førte til at alle deltakerne ble mer aktive i dialogen og det som skjedde rundt tegningen. (S06-E)

Oppdagelser

Nye oppdagelser ved bruk av tegning styrker studentenes engasjement. De opplever at det var «noe som skjedde», de ble «overrasket», det skjedde noe «uventet» og de forteller om «endringer».

Fokus i veiledningssamtalen kommer tydelig til syne gjennom tegning. En student hadde på forhånd tenkt at tegning i veiledning var for spesielt interesserte, men det viste seg å være et godt redskap for å holde seg til saken under veiledningssamtalen:

Før jeg begynte på dette studiet hadde veiledning og tegning ingen sammenheng i mitt hode. Jeg tenkte at dette er skrullede greier for kreative folk, og tenkte dette orker jeg ikke å bry meg så veldig mye om. Men der tok jeg feil! Min erfaring fra veiledningen med mine medstudenter er at tegning er et fantastisk hjelpemiddel! Tegninger hjelper i veiledningen med å holde seg til saken. (S22-AK1)

Flere studenter blir overrasket over hvordan visualisering bidrar til å holde oversikt, blant annet gjennom enkle og forklarende tegninger, og at «Problemstillingen blir veldig synlig og det blir veldig oversiktlig og enkelt for alle som er med i veiledning å holde seg til saken» (S22-EXT). Tegning

gjør det lettere å hente seg inn, engasjere alle deltakerne i dialogen omkring problemstillingen og finne tilbake til saken hvis det stopper litt opp eller en mister fokus:

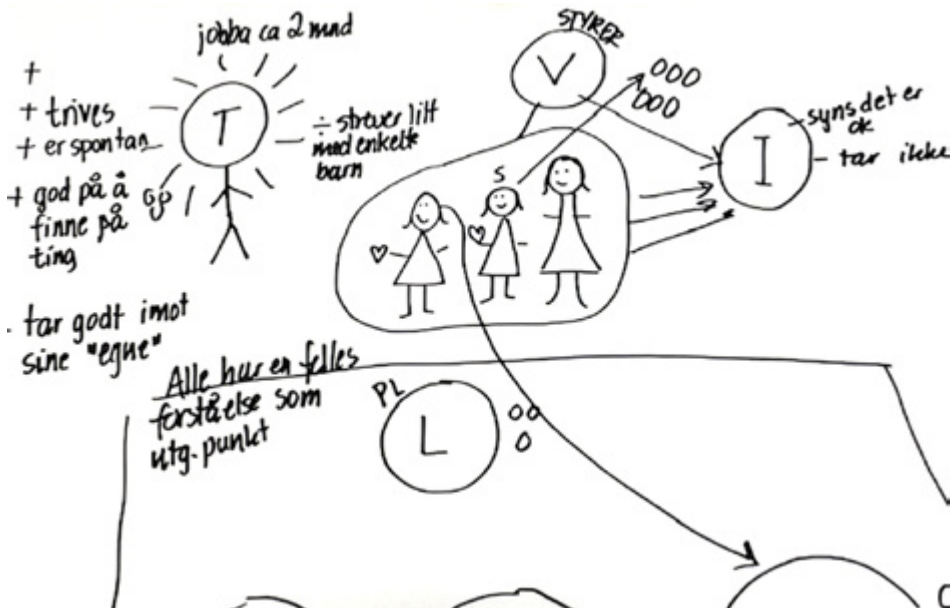
På opptaket så jeg også at jeg klarte å hente inn de andre rundt bordet om vi sporet litt av. Det ble mer tydelig på grunn av tegningen som lå foran oss. Da samtalen stoppet opp, tok jeg igjen frem tegningen og fant en vei videre. Tegningen ble brukt gjennom hele veiledningen, og det ble et felles dokument som vi alle kunne se på og bruke. (S08-EXT)

Tegning fikk også verdi etter veiledning:

Arket/tegningen som ble brukt tok vi bilde av for å kunne se tilbake på og ble også brukt som et slags referat for veisøkeren. (S06-A2)

Figur 7.1

Tegning som referat i veiledning



Studentene gir uttrykk for en usikkerhet i veilederrollen, ofte knyttet til forventningen om å skape trygge rammer for samtalen. Flere oppdager at tegning kan bidra til *trygge relasjoner* i veiledning, slik denne studenten beskriver:

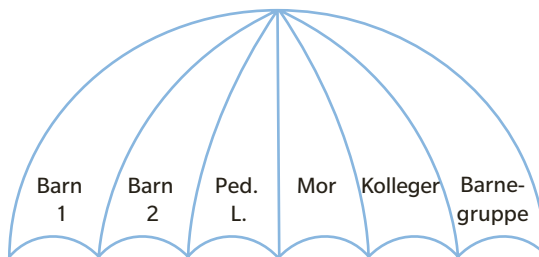
Som veileder har jeg kjent på forventninger til egne prestasjoner. Det å fornemme at veisøker kanskje også føler seg utilpass, legger ekstra press. Da jeg prøvde ut tegning som redskap i veiledning, skjedde det en endring. Jeg merket at stemningen ble mere avslappet og jeg fikk følelsen av at veisøker ble mere trygg i situasjonen. Noe som også gav meg en større trygghet i å lede prosessen. (S11-AK1)

Deltakelse i veiledningssamtalen forsterkes ved bruk av tegning, og dette bidrar til å engasjere alle deltakere i refleksjon. Når ulike perspektiver visualiseres, får veilederen mulighet til en grundigere utforskning sammen med gruppen:

Jeg laget en tegning som skulle illustrere problemstilling til veisøker. Tegningen var av en paraply som viste alle de ulike perspektivene som lå i problemstillingen til veisøker. Jeg opplevde at jeg som veileder klarte å få veisøker og de andre deltakerne til å gå mer i dybden av de ulike perspektivene som lå i tematikken. Vi tok for oss ett og ett perspektiv, hvor vi brukte god tid på å reflektere frem og tilbake på de ulike utfordringene som lå der. Dialogen ble god, og refleksjon oppsto. (S08-AK1)

Figur 7.2

Paraply som illustrasjon over perspektiver i veiledning



Utvidet kunnskap

Struktur i veiledningssamtalen fremstår som ny kunnskap utviklet gjennom bruk av tegning. Strukturen får betydning for gode opplevelser i veiledningssamtalen, og påvirker både motivasjon og tro på egen kompetanse som veileder:

Det å ta tegning i bruk har bidratt til at jeg har utviklet meg som veileder i positiv retning. For meg har det å kunne støtte seg til noe konkret som tegning, fått meg til å slappe av og dermed klart å konsentrere meg om det som faktisk er viktigst i veiledningen. ... I mitt tilfelle bidro tegningen til positive ringvirkninger for min motivasjon og mestringsfølelse som veileder. Det at jeg nå følte at jeg mestret å både holde fokus på strukturen i samtalen, og samtidig kunne delta i dialogfellesskapet gjorde at jeg følte at jeg vokste som veileder. (S15-EXT1)

Veiledningsferdigheter ble videreutviklet gjennom bruk av tegning. Et eksempel på dette er perspektivering, der tegningen bidrar til å synliggjøre perspektiver som ellers kanskje ville blitt oversett. Når tegningen ligger tilgjengelig på bordet, kan det føre til at man oppdager noe man ikke tidligere hadde lagt merke til. Tegningen åpner for en dialog der alle lærer noe, også veileder:

I denne settingen, hvor jeg tegnet og visualiserte sammenhenger mellom perspektiver, fikk jeg en uventet åpenbaring. Gjennom veiledningssamtalen hadde jeg på en måte veiledet også meg selv til ny forståelse. Det som skjedde var at jeg gjennom den felles dialogen, kom frem til og presenterte et viktig moment, som kunne ses som del av en løsning på problemet. Dette var noe jeg ikke hadde sett i sammenheng med problemstillingen før nå. Gjennom dialogen oppsto altså en kollektiv læring, også konkret for meg som veileder. (S11-EXT)

Tegning påvirker spørsmålene fra å være lukkede til å bli mer åpne og undrende. Deltakerne får mulighet til å peke og vise, noe som forbedrer metakommunikasjonen. Tegningen gir også anledning til å ta opp temaer som har vært diskutert tidligere i samtalen, og klargjør veisøkers behov:

Av en eller annen grunn tok jeg frem tegning som verktøy midt i denne økta, noe jeg tidligere ikke hadde vært så glad i å bruke siden jeg følte at jeg ikke mestret det så godt. Og det var her, rundt denne tegninga, jeg virkelig fikk til god metakommunikasjon. Det kjente jeg med en gang vi begynte å snakke rundt det vi tegnet sammen. Vi fikk tatt et skritt tilbake og snakket om det vi allerede hadde snakket om, og samtidig fant vi i fellesskap ut hva veisøker egentlig ønsket å finne ut av. (S02-AK2)

Kollektive læringsprosesser beskrives som ny kunnskap i studenttekstene. Tegning er brukt for å fremme bedre dialog og mer aktive deltakere. En student forteller at bruk av tegning gjør at deltakerne blir «... tryggere på hverandre og kom med gode tips under selve veiledningen og i etterkant» (S06-AK1). Bruk av tegning i veiledningssamtalen gir innsikt i hvordan man kan tilrettelegge for *refleksjon*. Studentene forteller at det er lettere å få inn et mangfold av stemmer som bidrar til undring. Også på arbeidsplassen får bruk av tegning betydning for refleksjonsprosessene:

Veisøker på min arbeidsplass syntes det hadde vært svært interessant å kunne nå se visuelt på problemstillingen gjennom tegning, noe hun ikke hadde fått oppleve før under veiledning. Det var der hun følte selv at hun fikk rom for å si det hun ville, og ikke at jeg som veileder styrte hennes refleksjon under veiledningen. Dette fikk henne til å føle seg trygg slik at hun kunne komme med sine tanker rundt jobben sin. Dette så jeg på som meget positivt og tok det til meg. (S23-EXT)

Drøfting

Selv om tegning var nytt og vanskelig å bruke, ble studentene engasjert i egne læringsprosesser og motivert til å lære mer. Tegning var en fremmed aktivitet som skapte usikkerhet om hensikten med å tegne og egne tegneferdigheter. Dette samsvarer med andre studier som viser at studenter med lite tegnerfaring ofte føler seg usikre under tegneaktiviteter (Orvik, 2021).

Studentene opplevde at et overdrevet fokus på tegning svekket dialogen og kunne gi mindre oppmerksomhet til veisøkerens behov. Etter hvert som studentene fikk mer erfaring, mestret de tegning bedre sammen med medstudenter, men møtte nye utfordringer når de skulle gjennomføre veiledninger på egen arbeidsplass. At de valgte å utfordre seg selv til å bruke tegning, selv om det opplevdes som et vågestykke, kan skyldes påvirkning og et sterkt engasjement fra undervisere. Det kan også tenkes at studentene har fått et personlig ønske om å bruke tegning.

I lys av Bakhtins dialogiske perspektiv kan både skriftlig, muntlig og visuell kommunikasjon gi studentene en forståelse av hvordan tegning som læringsform fremmer dialog. Denne forståelsen lot seg imidlertid ikke umiddelbart overføre til veiledning på egen arbeidsplass. For å forfølge Bakhtins dialogiske perspektiv kan det være hensiktsmessig at kollegaene får tilgang til tekster som omhandler tegning som læringsform. En slik tekst kan betraktes som en ytring i en kjede av ytringer (Bakhtin, 2005), som en integrert del av den dialogiske forståelsen av læringsformen. Bruk av visuell kommunikasjon for å formidle egen forståelse til andre kan bli mer fruktbar dersom en først kommer i dialog med tenkningen bak, før en tar tegningen i bruk, slik det diskuteres av Letnes (2017).

Denne studien viser at observasjon og respons er avgjørende for studentenes engasjement og utvikling. Å dele opptak og andre typer observasjoner av egen og andres veiledning kan forstås som deling av ytringer som innbyr til respons fra andre, jamfør Pesch (2017). Studentene fortsetter å utfordre seg selv, noe som kan tyde på at bruk av tegning i kollektive prosesser skaper deltakelse og engasjement. Gjennom gruppearbeid og øvelser får studentene respons på egen veiledning, både på det som fungerer og det som er mer problematisk. Dette gir mot til å fortsette og prøve videre, og kan relateres til engasjementet i dialogen der svar kobles til andre ytringer, enten som støtte eller som noe man ønsker å argumentere imot (Bakhtin, 2005).

Involvering i hverandres læringsprosesser engasjerer deltakerne i dialogen. Studien viser at det er lærerikt for studentene å prøve ut de ulike rollene i veiledning, og å få tilbakemeldinger og støtte gjennom medstudenters og faglæreres deltakelse og respons. Tegningen kan forstås som ytringer i veiledningssamtaler som deltakerne kan videreutvikle ut fra de ulike rollene de innehar i det dialogiske samspillet (Bakhtin, 2005; Dysthe, 1999, 2012). Utprøvingen av de ulike rollene kan bidra til å forstå relasjonene mellom ytringene ut fra forskjellige perspektiver. Tilbakemeldinger under veiledningsøvelsene kan sees på som ytringer formet som respons i den konteksten og det dialogiske samspillet (Dysthe, 1999) som studenter og faglærer inngår i. Når faglærer viser hvordan tegning kan brukes under samtalen, eller medstudenter deler sine observasjoner fra veiledningsøvelsen, kan det forstås som et dialogisk samspill der flere meningsbærende ytringer tas i bruk. Bruk av tegning kan ha en positiv innvirkning på læreprosessen og gi trygghet gjennom å observere andre før de prøver tegning selv. Visuelle ytringer kan drive kunnskapsprosjekter fremover (Letnes, 2017).

Tegning i veilederutdanningen kan gi studentene nye oppdagelser om fagfeltet og påvirke deres engasjement og utvikling som veileder. De oppdager at tegning kan være et godt hjelpemiddel for å holde fokus i veiledningssamtalen. Dette samsvarer med Bjørndal (2016), som påpeker at visualisering i veiledning kan bidra til struktur, felles fokus og støtte til hukommelsen. Deltakelse er sentralt for engasjement og utvikling som veileder. Når veisøker, veileder og øvrige deltakere ser at de kan stille spørsmål og komme med synspunkter på saken, blir den enkeltes perspektiv mer synlig. Ved hjelp av tegningen får deltakerne se egne perspektiver i forhold til andres (Worum, 2014b), noe som bidrar til ytterligere engasjement i samtalen og læringen.

Når veiledningsstudentene uttrykker oppdagelser om at tegning i veiledning skaper en form for trygghet og mer avslappet stemning, kan dette bety at tegningen gir et distansert nærvær (Worum, 2014b). Fokuset flyttes fra enkeltindividet og over til tegningen som ligger på bordet eller er plassert på et flippover-ark på veggen. Tegningen bidrar til et mindre personfokus ved at problemstillingen er plassert borte fra enkeltindividet.

Bruk av tegning bidrar til utvidet kunnskap om veiledning som fagfelt og styrker studentenes engasjement og utvikling. Dette kan forstås i lys av Orvik (2021) sin studie, som viser at studentene husker og lærer bedre når de bruker illustrasjoner og tegninger i kombinasjon med ord. Studentenes

engasjement kommer til syne i ønsket om å lære mer når de opplever at tegning styrker egne veiledningsferdigheter. Innsikten er ikke utviklet kun gjennom selvstudie eller individuelle prosesser, men gjennom deltakelse i dialog og kollektive læringsprosesser. Det er som deltakere i dialogen at forståelsen utvikles (Bakhtin, 2005).

Studentene opplever i større grad å kunne konsentrere seg om dialogen. Bruk av visuelle uttrykk kan bidra til å konstruere nye forståelser i en læringsprosess (Letnes, 2017). Læringsformer som styrker studentenes læringsprosesser kan forstås som betydningsfulle for studiekvalitet (Harvey, 2006).

Tegning kan også bidra til å klargjøre komplekse saksforhold (Bjørndal, 2016). Studentene i denne studien opplever at tegning bidrar til å skape struktur i veiledningssamtalen og til å få fram flere sider av en sak. Erfaring og kunnskapsdeling bidrar til dypere refleksjon og forståelse for innholdet i veiledning for de som er til stede. Edwards (1997) hevder at å se ting på andre måter enn det en gjør til vanlig, bidrar til nye forståelser. Visuelle uttrykk kan virke bevisstgjørende og gjøre det implisitte eksplisitt (Tveiten, 2019). Visualisering av problemstillingen beskrives av studentene som noe som gir rom for at deltakerne kan dele tanker og refleksjoner.

I følge Bakhtin (2005) er det i dette dialogiske samspillet mellom ulike ytringer at mening og forståelser videreutvikles. Slik utvikles også dialogen i veiledningssamtalen (Worum, 2014b). I studenttekstene går det fram at når deltakerne blir invitert til å dele erfaringer og synspunkter på en sak, er visualisering et godt grep for å fremme individuelle og kollektive læringsprosesser. Tidligere forskning i veiledningsfeltet har ikke framhevet tegning som en faktor i veilederstudenters utvikling. Ifølge Solberg (2010) er det bare sammen med andre, når en tar innover seg andres forståelser og forsøker å se dem i lys av egne synspunkter og forståelser, at en er i stand til å utvikle ny kunnskap. Den kollektive interaksjonsprosessen som bidrar til forståelse og meningsskaping er i tråd med den bakhtinske tenkningen (Bakhtin, 2005). Med denne forståelsen som utgangspunkt kan tegning bidra til utvikling av ny kunnskap og meningsskaping for deltakerne, både for veiledningsprosessene og for innholdet i veiledningen.

Avslutning

Bruk av tegning i veilederutdanning påvirker studentenes engasjement og utvikling gjennom utfordringer, observasjoner og respons. Tegning bidrar også til oppdagelser og utvidet kunnskap. Til tross for opplevelsen av usikkerhet i starten og utfordringer med bruk av tegning, ble studentene motiverte til å lære mer om tegning som læringsform. Gjennom respons i gruppearbeid og øvelser fikk studentene mot og engasjement til å fortsette å prøve ut tegning. Utprøvinger bidro til utvidet kunnskap om veiledning som fagfelt. Våre funn tyder på at tegning i veilederutdanning er en arbeidsform som bør tas i bruk for å styrke både læring, motivasjon og engasjement.

Bakhtins teori om dialog og deltakelse gir en hensiktsmessig ramme for å forstå hvordan studentenes engasjement og læringsprosesser utvikles gjennom bruk av tegning. Dialog, både muntlig og visuell, bidrar til kollektiv meningsskapning som gir utvidet kunnskap og trygghet. Studentenes erfaringer viser at tegning kan være et verktøy for å visualisere problemstillinger, strukturere veiledningssamtaler og styrke kollektive læringsprosesser. I tillegg gir tegning et distansert nærvær som gir trygghet (Worum, 2014b).

Visuell kommunikasjon kan bidra til å klargjøre komplekse saksforhold og stimulere til deling av erfaringer og perspektiver. De kollektive læringsprosessene i utdanningen, der ny kunnskap og forståelse utvikles i samspill, er i tråd med Bakhtin (2005), Solberg (2010) og Worum (2014a), som påpeker at det er gjennom å innlemme andres perspektiver med egne at man kan utvikle ny innsikt. I samsvar med forskning fra Orvik (2021) og Letnes (2017) bekrefter denne studien at tegning som læringsform i veiledning ikke bare bidrar til bedre struktur og fokus, men også til økt forståelse og engasjement blant deltakerne. Ved å inkludere visuelle uttrykk i veiledningssamtalene skapes en rikere dialogisk prosess som fremmer nye forståelser.

Begrenset forskning på bruk av tegning i veilederutdanning gir behov for videre forskning på fagfeltet. Vår studie er basert på et begrenset materiale. Vi vil likevel argumentere for at tegning har en sentral plass i veilederutdanningen og bidrar til å skape et kollektivt og engasjerende læringsmiljø. Studien viser at tegning fungerer som mer enn et redskap, og understreker at det er viktig å fortsette å utforske og innlemme visuelle metoder som drivkraft til læringsprosessene.

Referanser

- Ainsworth, S., Prain, V. & Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science New Series*, 333(6046), 1096–1097.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne Pensumtjenesten.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 174–194). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022a). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022b). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2023). Thematic analysis. Hentet 10. januar 2023 fra <https://www.thematicanalysis.net/>
- Capello, E. (2022). Queering community-based participatory research. I S. Atalay & A. C. McCleary (Red.), *The community-based PhD: Complexities and triumphs of conducting CBPR*. University of Arizona Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv29z1hhc>
- Carson, N. & Hjelle, K. (2015). Tegning som metode i studentenes profesjonsutvikling. *Første steg*, 3, s. 46–50. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tegning-som-metode-i-studentenes-profesjonsutvikling/>
- Dysthe, O. (1999). Mikhail Bakhtin – ein kort presentasjon. I O. Dysthe (Red.), *The dialogical perspective and Bakhtin*. I *Conference Report*. Universitetet i Bergen.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt, L. Esbjørn & H. Strømsnes (Red.), *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Edwards, B. (1997). Drawing on the right side of the brain. I *CHI'97 extended abstracts on human factors in computing systems* (s. 188–189).
- Gjøtterud, S. (2020). Forsking i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2. Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121>
- Hardiman, M. M., John Bull, R. M., Carran, D. T. & Shelton, A. (2019). The effects of arts integrated instruction on memory for science content. *Trends in Neuroscience and Education*, 14, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.02.002>
- Harvey, L. (2006). Understanding quality. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, 1(1), s. 1–29. <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202006%20Understanding%20quality.pdf>

- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Abstrakt forlag.
- Haynes, D. J. (2002). Bakhtin and the visual arts. I P. Smith & C. Wild (Red.), *A companion to art theory* (s. 292–302). Blackwell Publishing Company.
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c151afba427f446b8aa44aa1a673e6d6/no/pdfs/kd-strategi-digital-omstilling.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Letnes, M. A. (2017). Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon: Undersøkt gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.913>
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing, Inc.
- Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*.
- Norton, L. (2007). Pedagogical research in higher education: Ethical issues facing the practitioner–researcher. I A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Red.), *An ethical approach to practitioner research* (s. 178–187). Routledge.
- Orvik, E. H. (2021). *Tegning som læringsstrategi blant biologistudenter. En kvantitativ pilotstudie av studenters syn på og bruk av tegning som læringsstrategi i biologi*. [Master thesis, Universitetet i Bergen].
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* [PhD avhandling, UiT Norges arktiske universitet].
- Riksrevisjonen. Dokument 3:14 (2022–2023) / offentliggjort 27.06.2023. *Universiteta og hogskulane sitt arbeid med å videreutvikle kvaliteten i studieprogramma*. <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/NO-2022-2023/universiteta-og-hogskulane-sitt-arbeid-med-a-vidareutvikle-kvaliteten-i-studieprogramma.pdf>
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Smith, K. (2016). Selvstudier – et verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I M. Ulvik, H. R. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.
- Solberg, M. (2010). Om akademisk dannelse med utgangspunkt i Kants *sensus communis* og «Hva er opplysning?». I L. Dybdal & H. Nerheim, *Festskrift til Hjördis Nerheim i anledning 70-årsdagen* (s. 51–68). <https://hdl.handle.net/10037/3077>
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Säljö, R. (2017). Conceptual change, materiality and hybrid minds. I *Converging perspectives on conceptual change* (s. 113–120). Routledge.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 8. juli). *Rammer for veilederutdanning i barnehage og skole* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Wittek, A. L. (2020). Økende oppmerksomhet på studiekvalitet, læring og undervisning i høyere utdanning. *Uniped*, 43(4). <https://doi.org/10.1826/issn.1893-8981-2020-04-01>
- Worum, K. S. (2011). Tegning som verktøy. I E. K. Høihilder, K. R. Olsen & C. Kongstein (Red.), *Pedagogisk veiledning. Metoder og tilnæringsmåter*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Worum, K. S. (2014a). Veiledning, kunnskapssyn og dannelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98, 26–35. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2014-01-09>
- Worum, K. S. (2014b). Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.

Del 3

Bæck, U.-D. K., Wilhelmsen, L., Liset, M. & Rosøy, A. (2025). Distanse og nærhet gjennom fiksjon. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 185–210). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680908>

8

Distanse og nærhet gjennom fiksjon

Unn-Doris K. Bæck, Linda Wilhelmsen, Marte Liset & Annfrid Rosøy

Sammendrag: Kapitlet handler om et samarbeidsprosjekt mellom pedagogikk og drama. Hensikten var å lage et undervisningsopplegg som fremmer en dypere innsikt i teoretiske begreper samtidig som det kobles til begrepenes praktiske betydning, og dermed minske gapet mellom teori og praksis. Erfaringer fra det tverrfaglige undervisningssamarbeidet utgjør det empiriske grunnlaget for kapitlet, der hovedvekten legges på bruk av dramafaglige metoder knyttet til fiksjonserfaringer.

Nøkkelord: drama, fiksjon, tverrfaglig, pedagogikk

Abstract: This chapter discusses a joint project involving pedagogy and drama. The goal was to develop a teaching plan that enhances understanding of theoretical concepts by relating them to practical applications, thereby bridging the gap between theory and practice. The chapter draws on experiences from interdisciplinary teaching collaboration and focuses on the use of drama methods connected to fictional experiences.

Keywords: drama, fiction, collaboration, pedagogy

Innledning

Overgangen fra en 4-årig lærerutdanning til en 5-årig mastergradsutdanning har ført til en mer teoretisk orientert lærerutdanning. Et av formålene bak denne endringen er at utdanningen ikke bare skal utruste studentene med praktiske ferdigheter for utøvelsen av læreryrket, men også gi dem en dypere teoretisk og analytisk forståelse som skal legge til rette for bedre profesjonell praksis. Likevel har lærerutdanningen, slik Canrinus et al. (2017) og Elstad (2010) påpeker, over lang tid blitt kritisert for å være for teoretisk og abstrakt, og for lite praksis-orientert, med manglende sammenheng mellom teoretisk kunnskap og praktisk utøvelse av læreryrket. Begrepet praksissjokk brukes ofte for å beskrive møtet mellom den nyutdannede læreren og realiteten som venter i skolen (se for eksempel Amdal & Willbergh, 2020; Caspersen & Raaen, 2014). Praksissjokket oppstår når det er en avstand mellom de forventningene og den forståelsen som utvikles gjennom lærerstudiet, og den virkeligheten en møter i skolen; det er en manglende sammenheng mellom *lærerutdanning* og *lærerarbeid*.

Mot denne bakgrunnen ble et tverrfaglig undervisningssamarbeid i tilknytning til pedagogikk- og elevkunnskapsemnet «Kultur, identitet og danning» på fjerde året i grunnskolelærerutdanningen igangsatt, med elementer fra drama, pedagogikk og sosiologi. En sentral del av undervisningsopplegget handlet om bruk av dramafaglige metoder knyttet til fiksjonserfaringer, og i dette kapitlet introduseres dette som en mulig metode for å bidra til bedre kobling mellom teoretisk kunnskap og praktisk yrkesutøvelse i en campus-setting. Våre erfaringer fra dette undervisningssamarbeidet utgjør kapitlets empiriske grunnlag. *Vi ønsket å undersøke hvordan undervisningen kan utformes slik at den fremmer en dypere innsikt i teoretiske begreper, sånn at studentene blir bedre rustet til å gjøre koblinger mellom teoretiske begreper og begrepenes praktiske betydning, i en campus-setting.* I så måte kan vi si at vi har en intensjon om å bidra til å minske gapet mellom teori og praksis. I kapitlet spør vi om hvordan et tverrfaglig samarbeid der elementer fra drama, pedagogikk og sosiologi kan integreres i undervisningen, og hvordan bruk av fiksjonserfaringer kan være med på å gi studenter bedre forståelse av teoretiske begreper.

Bakgrunn for og introduksjon til studien

Kombinasjonen mellom teori og praksis er en sentral og grunnleggende del av lærerutdanningen. Mikkilä et al. (2024) uttrykker det slik:

The main goal of the teacher education programs is to offer meaningful learning opportunities for student teachers. In the best case, the teacher education program, with its different structures, contents, foci and different spaces, offers students opportunities to learn and develop individual teacher skills that are both theoretically and practically found and learned.

Problemet knyttet til svak kobling mellom teori og praksis i lærerutdanningen er likevel veldokumentert i forskningen, både nasjonalt og internasjonalt. Høgheim og Jenssen (2022) peker på at spenningen mellom teori og praksis og studentenes opplevelse av manglende relevans når det gjelder teoretisk undervisning har vært en langvarig utfordring for lærerutdanningen. Ulvik, Helleve og Smith (2018) viser at lærerstudenter opplever lærerutdanningen som to adskilte arenaer med lite samarbeid, med teoretisk undervisning på campus og organiserte praksisperioder i grunnskolen. Damsgaard og Heggen (2010) viser i sin studie av nyutdannede lærere at de også etter å ha vært en stund i yrket fortsetter å være kritiske til det som oppleves som en manglende kobling i utdanningen mellom teoretisk kunnskap og den praktiske yrkesutøvelsen.

Det handler altså om en manglende sammenheng, eller *koherens*, mellom teori og praksis i utdanningen. Som Heggen og Raaen (2014) påpeker, innebærer et koherent utdanningsprogram at det både er sammenheng i selve innholdet i programmet og i den organisatoriske delen rundt innholdet. I litteraturen er dette begrepsfestet som henholdsvis konseptuell og kontekstuell, eller strukturell, koherens (se f.eks. Feiman-Nemser, 1990; Muller, 2009). Kontekstuell koherens har å gjøre med hvordan utdanningsprogrammet strukturelt er bygd opp og hvordan dette oppfattes av studentene, mens konseptuell koherens handler om hvor logisk og sammenhengende læringen oppleves for studentene (Muller, 2009). Spenningen mellom teori og praksis i lærerutdanningen og lærerstudenters og læreres manglende opplevelse av relevans når det gjelder den teoretiske undervisningen i studiet kan utgjøre en barriere for studenters læring og profesjonelle utvikling og føre til manglende motivasjon

for læring av teoretiske begreper. Damsgaard og Heggen (2010) peker på at for at studentene skal kunne se at det som skjer i utdanningen har en relasjon til yrket, må profesjonsutdanningens teoretiske innhold peke mot de praktiske yrkesoppgavene – det Grimen (2008, referert i Damsgaard & Heggen, 2010) kaller «praktiske synteser». Det er derfor viktig å finne effektive måter å formidle og integrere teoretisk kunnskap på en måte som resonnerer med studentenes erfaringer fra praksisfeltet.

I dette kapitlet utforsker vi hvordan vi som undervisere kan fremme en bedre kobling mellom studentenes forståelse av teoretiske begreper og begrepenes relevans for et praktisk virke som lærer – og at studentene dermed opplever bedre konseptuell koherens. *Ett* inntak til dette handler om å jobbe med forholdet mellom teoretiske begreper og begrepenes praktiske anvendelse som en del av undervisningen på campus. Men hvordan skal studentene kunne jobbe med og få innsikt i forholdet mellom teoretiske begreper og begrepenes praktiske relevans, uten å bevege seg ut i praksis i skolen? Fiksjonserfaringer kan være et svar på dette spørsmålet, og flere studier viser at bruk av fiksjonserfaringer i grunnskolelærerutdanningen kan bidra til refleksjoner og diskusjoner der det skapes koplinger mellom praktiske erfaringer, egne tanker og relevant teori (Mjanger & Wathne, 2012; Lindstøl, 2016; Wilhelmsen, 2018; Liset & Wiik, 2023).

Undervisningsopplegget gjennomført i denne studien omfattet tre ulike pedagogiske tilnærminger eller arbeidsmåter. Studentene har for det første deltatt i det vi kan kalle ordinære forelesninger der sosiologiske og pedagogiske teorier og perspektiver på sted, stedsidentitet og betydningen av sted hvor spørsmål knyttet til skole og utdanning har blitt gjennomgått. Studentene har også deltatt i seminarer der de har sett film og jobbet med refleksjonsoppgaver knyttet til sted og stedets betydning. I tillegg har de deltatt i konkret dramafaglig arbeid knyttet til stedets betydning. Arbeidsmåtene har dermed beveget seg i spennet fra det abstrakte (begreper og teorier), til konkretisering gjennom film og fortolkning av film i seminarer, til handling i dramafaglige sesjoner.¹

I vårt prosjekt skapte studentene egne karakterer som de deretter spilte ut i ulike scener foran et publikum bestående av medstudenter og undervisere.

1 Ordet «drama» kommer fra det greske ordet δράμα, drama, som betyr «handling», ledet av et annet gresk ord, δράω, draō, som betyr «å gjøre», «å handle» eller «å forestille seg» (se Bokmålsordboka, om drama1).

Det å handle eller spille ut noe som en pedagogisk tilnærming til læring kan knyttes til flere læringsteorier, der begreper som aktiv læring, erfaringsbasert læring og kroppslig læring står sentralt. En felles forståelse er at den som skal lære, lærer best gjennom å handle, gjøre, erfare og oppleve. Det teoretiske utgangspunktet for vår tilnærming til hvordan bruk av fiksjonerfaringer kan være med på å gi lærerstudenter bedre forståelse av teoretiske begreper, har sitt utgangspunkt i et knippe av teorier knyttet til erfaringsbaserte og kroppsliggjorte læringsprosesser der Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978), John Dewey (McLellan og Dewey, 1914) og Steen Wackerhausen (Wackerhausen, 2015) er sentrale navn. Felles for disse teoretikerne er en oppfatning av læring som en sosial prosess der erfaring, refleksjon og handling står sentralt. Kunnskap er noe som skapes gjennom aktiv deltagelse og refleksjon over erfaringer, og læring fremstår som en dynamisk prosess, der interaksjon med andre og erfaringer fra den virkelige verden er sentrale. En tilnærming til undervisning som inneholder elementer av fiksjonerfaringer utgjør vår «operasjonalisering» av det teoretiske utgangspunktet.

I neste del av kapitlet gir vi en introduksjon til det læringsteoretiske utgangspunktet for studien samt til den dramafaglige metoden som ble benyttet.

Om teoribakgrunn og dramafaglige metoder

Å lære gjennom å handle, gjøre, erfare og oppleve

I Vygotskys kulturhistoriske aktivitetsteori foregår all læring i samspill med andre, og det sosiale har forrang foran det psykologiske eller individuelle i alle læringsprosesser. Som påpekt av Bæck (2011) er det ikke slik at den lærende «tar til seg» kunnskap som finnes «der ute», men den lærende er aktivt deltakende i en prosess hvor kunnskap og læring skapes og forhandles om i interaksjon med andre aktører. Det er på det sosiale nivået at mennesker formes som tenkende, følende og kommuniserende skapninger (Østerud, 2010, referert i Bæck, 2011). Den aktive komponenten, den lærende som en aktiv aktør som tar del i fortolkning og forhandling, er i Vygotskys forståelse helt sentral i alle læringsprosesser.

I forlengelsen av dette skiller Vygotsky mellom læring som er basert på konkrete erfaringer og opplevelser, og læring som er knyttet til abstraksjon (Vygotsky, 1978). Som Bæck (2011) påpeker, gir erfaringsbasert læring en praktisk kompetanse i forhold til forståelse og bruk av begreper. Læring som tar utgangspunkt i begreper og abstraksjoner, gir derimot en annen inngang til læring.

Dewey er kanskje mest kjent for uttrykket *learning by doing*, fra boken *Experience and Education* (Dewey, 1938). Ifølge Dewey skjer læring gjennom refleksjon over egne erfaringer og opplevelser, og foregår i sosiale kontekster (Dewey, 1938). Han la særlig vekt på refleksjonsprosessens betydning, og påpekte at erfaringer alene ikke automatisk resulterer i varig læring. Det kreves at en aktivt reflekterer over hendelsene og deres konsekvenser for å oppnå dypere forståelse og læring.

Også samtidige filosofer løfter frem læring gjennom handling. Ett eksempel er filosof og psykolog Steen Wackerhausen, som beskriver varig lærdom som en etablering over tid gjennom de erfaringsrom og handlingsbårne kunnskaper vi oppnår gjennom opplevelser og handlinger (Wackerhausen, 2015, referert i Wilhelmsen, 2018). Ifølge Wackerhausen får vi speilet, justert og utviklet egne kunnskaper i møte med andre mennesker. Slik han ser det, er dette helt avgjørende, siden vi uten sosial interaksjon i utviklingen og justeringen av vår kunnskap kan komme i fare for misforståelser og feilfortolkninger (Wackerhausen, 2015). Vi kan altså ikke stole på vår egen begrensede erfaring alene. Selv om denne kan være en god kilde til læring, oppnår vi en bedre og mer utvidet forståelse i møte med den sosiale konteksten vi forholder oss til. Egenbekreftelse kan gjøre blind, og vi kan misforstå den egentlige årsaken til den erfaringen vi tror er den sanne. Vi kan altså bli blinde for alternative forklaringer eller bredere perspektiver når vi kun stoler på selvbekreftelse.

«Refleksjon i 2. orden» er Wackerhausens svar på å motvirke den begrensning som ligger i kun selvbekreftelse. I følge Wackerhausen handler dette om å innhente ressurser fra et «fremmed landskap», det vil si fra teorier, erfaringer og profesjoner som ligger utenfor vårt eget kjente fagfelt (Wackerhausen, 2015). Ved å bringe inn disse «fremmede» perspektivene kan vi belyse og reflektere over våre egne problemstillinger på vårt eget fagfelt, på nye måter. Det å bringe inn nye innfallsvinkler vil gi et bredere perspektiv og dermed utvide vår forståelse av problemstillingen. Vår erfaring og handlingsbårne

kunnskap er «... en nødvendig og uerstattelig læremester, ... men ikke alltid troverdig» (Wackerhausen, 2015, s. 81).

Læring gjennom dramafaglige metoder og fiksjonserfaringer

Hvordan kan vi oppnå en form for handlings- eller erfaringsbasert læring i vår undervisning av lærerstudentene, uten å forlate campus og med teoretiske begreper som tema? Hvordan kan vi samtidig minske barrierene mellom teoretiske begreper og praktisk yrkesutøvelse for lærerstudentene, og skape motivasjon og en opplevelse av relevans når det gjelder teoretisk undervisning?

På leting etter svar på disse spørsmålene ønsket vi å utforske mulighetene som ligger i en kombinasjon av teoretisk undervisning og dramafaglige metoder. Ved å legge til en praktisk tilnærming, hvor teoretiske begreper dramatiseres, åpner vi opp for nye perspektiver og innfallsvinkler. Dette innebærer *å gjøre, og ikke bare høre*, noe som i tillegg til den teoretiske kunnskapen kan gi studentene en kroppslig opplevelse av de teoretiske begrepene. Ved å integrere dramafaglige metoder sammen med teoretisk undervisning i innlæringen av et sett av teoretiske begreper, ønsket vi å fremme det Wackerhausen omtaler som refleksjon i 2. orden, noe som ifølge Wackerhausen kan gi en dypere forståelse av begrepene.

Ifølge Kaufmann (2013) kan fysisk utforskende refleksjon skape dybdelæring. Den fysiske utforskningen skaper bevegelse i følelsene våre, gir forståelse av oss selv som personer, men også en utvidet forståelse av andre mennesker. Når vi jobber fysisk med våre kropper som verktøy for utforskning og refleksjon, oppstår en type kroppslig erfaring som vekker emosjonell bevegelse i oss. Kroppen lagrer bevegelsene og opplevelsene som erfaringsminner, og responderer ved senere møter med samme type opplevelser som samsvarer med erfaringsminnet den bærer på (Kaufmann, 2013; Wilhelmsen, 2018). Kroppen er det sentrale verktøy for utforming og utforskning, og legger grunnlag for refleksjon som kan utvide forståelse og bevissthet – en meningsskapende læring. Det skjer en transformasjon fra en etablert forståelse til ny forståelse.

Dramafaglige metoder er en arbeidsform som utforsker dybden i problemer, situasjoner, tilstander og fenomener. Den fysiske aktiviteten og refleksjonen underveis i arbeidet gir tilgang til sider av disse som en teoretisk, boklig refleksjon og lærdom ikke kan berøre, nettopp på grunn av den kroppslige

opplevelsen og erfaringen man oppnår gjennom slikt arbeid. Slik utvikles en praktisk kunnskap, som sammen med den teoretiske, boklige kunnskapen skaper et mer helhetlig bilde av fenomenet enn om bare én av disse kunnskapsformene skulle dominere (Wilhelmsen, 2018).

En sentral del av læringspotensialet i arbeid med drama ligger i de erfaringene og opplevelsene man får tilgang til ved å gå inn i tenkte roller og situasjoner (Heggstad & Heggstad, 2022). Aksepterer man fiksjonen, kan man både gjøre personlige og sosiale erfaringer «som rollefiguren», samtidig som man kan erfare og reflektere over rollefigurens handlinger som seg selv. Begrepet estetisk fordobling viser til denne dobbeltrefleksjonen (Szatkowski, 1985). Når flere deltar i samme spillsituasjon, oppstår en estetisk fordobling både på individuelt og kollektivt plan (Austriug & Sørensen, 2006). I tillegg til å erfare seg selv i og utenfor rolle, vil man også erfare de andres handlinger i spillet, og i ettertid se tilbake på fiksjonshandlingen og reflektere over den i fellesskap.

Å «være i» en situasjon gir mulighet for innlevelse, selvforømmelse og nærvær. Å se situasjonen fra et utenfraperspektiv gjør det mulig å dekode, begrepsfeste og reflektere over den (Hohr, 2013). Fiksjon kan gi en form for nærhet til en situasjon, mens en utenfrarefleksjon gir en form for distanse. Samtidig kan fiksjon gi en beskyttende distanse til opplevelsen fordi en ikke er seg selv. Dette kan gjøre det mulig å gå inn i situasjoner som ellers ville virket for private eller skremmende (Lindstøl, 2016). I refleksjoner man gjør «som seg selv» kan det skapes en nærhet til egen livsverden og erfaringer. Når erfaringene fra fiksjonen settes i kontakt med egne erfaringer fra den virkelige verden, kan ny innsikt og kunnskap utvikles (Sæbø, 1998, 2016).

Opplevelser innenfor en fiksjonsramme engasjerer fordi man på ett nivå ikke skiller dem fra ekte opplevelser. Fantasien kaprer de mentale systemene som er skapt for ekte opplevelser. Gjennom fiksjonsopplevelser kan man derfor kjenne på mange av de samme følelsene som ved ekte opplevelser. Følelsene oppleves ofte ikke like sterke, men til gjengjeld foregår opplevelsen innenfor en trygg ramme, gjerne mer tettpakket med betydningsfulle hendelser enn virkeligheten vil være (Bloom, 2010). På bakgrunn av dette forstår vi at fiksjons erfaringer, i tillegg til å være en lystbetont inngang til undervisning, kan gi reelle følelsesmessige erfaringer.

Forskningsmetode og datainnsamling

Om caset

Den formen for praksisbasert pedagogisk forskning som presenteres i dette kapitlet, hviler på en studie av ett enkelt case. Caset er et undervisningsopplegg gjennomført med to kull av fjerdeårsstudenter ved lærerutdanningen ved UiT, i tilknytning til pedagogikk- og elevkunnskapsemnet «Kultur, identitet og danning». Emnet har som hensikt å utdype det profesjonsfaglige perspektivet med tanke på å møte kulturpedagogiske utfordringer i skolen og læreryrket. Begrepet om kulturell kapital er vektlagt i emnet, for å bidra til å gi et grunnlag for studentene til å skille mellom normative og analytiske måter å forstå kulturpedagogiske utfordringer i skolen.

I tilknytning til emnet ble det utviklet et tverrfaglig undervisningsopplegg som ble gjennomført over tre dager, i samarbeid mellom ansatte knyttet til lærerutdanningen, dramaseksjonen og disiplinpedagogikk. Undervisningsopplegget var et arbeidskrav i pedagogikk for studentkullene på studieretning 1.–7. og 5.–10., og var således obligatorisk. 74 studenter deltok i år 1 og 71 studenter i år 2, samt 4 undervisere.

Undervisningsopplegget besto av følgende deler:

- Forelesning om sted, identitet og utdanningsvalg hadde som formål å introdusere temaet, gjennomgå sentrale teoretiske begreper og skape koblinger til Pierre Bourdieus teoretiske perspektiver. Studentene var allerede introdusert for disse perspektivene og hadde arbeidet med dem i seks timer uken før.
- Seminar i forlengelsen av introduksjonsforelesningen om sted inkluderte visning av film og arbeid med refleksjonsoppgaver knyttet til temaet.
- Dramafaglig forelesning som inkluderte fortellinger om utdanningsvalg: Tre ulike faglærere delte sine historier om hvordan sted, sammen med andre faktorer, hadde påvirket deres utdanningsvalg. Studentene skrev deretter ned faktorer de mente var viktige for egne valg knyttet til skolegang og utdanning.
- Studentaktivt seminar med presentasjon av eget hjemsted: Studentene presenterte sitt hjemsted ved å vise et selvvalgt bilde og holde en muntlig presentasjon. Noe av det de fortalte om stedet skulle knyttes

til oppvekst og egne utdanningsvalg. Presentasjonene ble holdt for de andre i seminargruppen.

- Veiledning i studentgrupper med utvikling av karakterer og presentasjoner (skuespill).
- Presentasjon av fiktive karakterer.
- Refleksjon i grupper: Studentene ble delt i grupper, og faglærere deltok også i refleksjonen i hver gruppe.

Datamaterialet

Datainnsamlingen ble gjennomført ved hjelp av deltagende observasjon av de ulike delene av undervisningsopplegget, fokuserte gruppesamtaler (refleksjoner) med studentene i år 1 og år 2, samt skriftlig evaluering fra studentene i år 2. Datamaterialet består dermed av notater fra deltagende observasjon og gruppesamtaler, samt skriftlig evaluering fra studentene. I dette kapitlet legges det særlig vekt på observasjon av presentasjon av fiktive karakterer og gruppesamtaler med studentene (refleksjon) i etterkant av presentasjonene, samt for år 2 også skriftlig evaluering fra studentene.

For den skriftlige studentevalueringen fikk studentene utdelt et evalueringsskjema som ble fylt ut for hånd på slutten av siste økt. Skjemaet besto av følgende spørsmål:

- Denne uka har vi arbeidet med ulike årsaker til utdanningsvalg. Dere har hatt en forelesning, presentert personlige fortellinger og laget et estetisk uttrykk med fiktive karakterer.
- Opplever du at disse arbeidsmåtene har tilført arbeidet med tematikken sted, kulturmøter og kulturpedagogiske utfordringer noe? I så fall hva?
- Hva tenker du kunne vært gjort annerledes for å gi en bedre innsikt i og forståelse av fagteorien på området?

Vi mottok totalt 45 evalueringer fra studenter på GLU 5–10 og 19 evalueringer fra studenter på GLU 1–7.

Felles for casestudier er at de innebærer å studere ett eller flere case, at de er avgrenset i tid og sted, og at de gjerne genererer mye informasjon om caset eller casene (Thagaard, 2018; Denzin & Lincon, 2018). Selv om vår studie

baserer seg på ett enkelt case, har formålet med studien likevel et mer generelt siktemål. I tråd med Thagaard (2018) ønsker vi å anvende caset for å oppnå kunnskap som går *ut over* det som kan knyttes til det spesielle eller spesifikke med vår case. Studien er teoristyrkt i den forstand at den er fundamentert på, og styrt av, utvalgte teoretiske rammer. I vårt tilfelle handler det om et læringsteoretisk paradigme som vektlegger handlings- eller erfaringsbasert læring, samt en operasjonalisering av dette gjennom å prøve ut dramafaglige metoder og fiksjonserfaring.

Selv om deltakende observasjon kan gi rike data, er det likevel viktig å være oppmerksom på begrensningene knyttet til casestudien. Resultatene kan blant annet være sterkt knyttet til de spesifikke rammene for dette aktuelle caset, som inkluderer spenningen som kan ligge i dobbeltrollen som underviser og forsker, der vår nærhet til caset kan ha ført med seg subjektive fortolkninger av datamaterialet. Det er også verdt å ta i betraktning at studentenes motivasjon og engasjement i undervisningsopplegget kan være påvirket av at dette var et obligatorisk opplegg for dem. I gruppesamtalene er det sannsynlig at vår tilstedeværelse kan ha påvirket studentenes atferd og deres evaluering av undervisningsopplegget. I tillegg kan en tidsramme på tre dager være noe kort for å oppnå dype refleksjoner og læring for studentene.

Empirisk analyse

Som tidligere nevnt fokuserer dette kapitlet på erfaringer med å anvende dramafaglige metoder relatert til fiksjonserfaringer, med mål om å lette innlæringen av teoretiske begreper og skape en bedre kobling mellom teori og praksis.

Presentasjon av fiktive karakterers utdanningsvalg

Studentene arbeidet i grupper for å skape hver sine fiktive karakterer, som samlet kunne illustrere ulike og nyanserte årsaker til at unge voksne tar forskjellige valg når det gjelder utdanning. Gruppene skulle deretter utforme et felles uttrykk som presenterte de ulike karakterene, deres hjemsteder

og utdanningsvalg. De sto fritt til å velge om de ville lage en presentasjon som lignet deres egen muntlige presentasjon med bilde (presentasjon av hjemsted), skape en scene der flere karakterer møttes, eller benytte andre presentasjonsformer. Det ble understreket at de ikke skulle lage karikerte figurer, men karakterer som kunne vært ekte og realistiske mennesker. De fiktive karakterene skulle behandles med respekt, og et siktemål var at tilhørerne skulle kunne få en forståelse for at den enkelte karakteren hadde tatt de valgene den hadde tatt.

I de to årskullene vi jobbet med, ble det til sammen fremført 16 ulike presentasjoner (se boks 1 for et eksempel).

Selv om studentene ikke hadde fått veldig spesifikke føringer for hvordan fremføringene skulle utformes, hadde de en tydelig tematisk struktur. Majoriteten valgte å bruke et rollespill der tidligere skolekamerater fra hjemstedet møtes igjen flere år senere, og der vi får oppleve at livene deres har tatt til dels svært ulike retninger. Fremføringene vektla i stor grad sammenhengen mellom karakterenes ulike livsvalg og deres sosioøkonomiske bakgrunn.

Mange av fremføringene var satt i en tydelig stedlig kontekst, flere av dem i en rural kontekst, men den stedlige dimensjonen som hadde vært vektlagt i undervisningen, ble i mindre grad problematisert når det gjaldt karakterenes utdanningsvalg. Dette kan skyldes at karakterene som ble presentert, hadde vokst opp på samme hjemsted, med samme stedlige kultur, muligheter og begrensninger, og at *effekten* av sted i forhold til livsvalg derfor i stor grad er nøytralisert i mange av historiene som ble presentert. Det er først og fremst forskjeller knyttet til sosioøkonomisk bakgrunn og kjønn som trer frem som distinksjonskategorier i fremføringene.

Likevel, selv om det stedlige perspektivet ikke ble problematisert direkte, kom det stedlige perspektivet indirekte til uttrykk gjennom det Bæck (2019) begrepsfester som «romlige eller stedlige manøvreringer» (*spatial manœuvring*). Dette handler om hvordan karakterenes mulighetsrom når det gjelder stedlig manøvrering, for eksempel å flytte bort fra eller bli i bygda, påvirkes av deres tilgang til ulike former for sosial, økonomisk og kulturell kapital. Eksemplet som er trukket fram i boks 1 viser dette spesielt tydelig, der sted og stedstilknypning har relevans for karakterenes historier og for deres retrospektive vurdering av de valg de har tatt.

De aller fleste fremføringene demonstrerte hvordan både sosial, kulturell og økonomisk kapital ble aktualisert i karakterenes refleksjons- og

beslutningsprosesser. I flere av fremføringene ble det også åpnet for at det er mulig å bryte med de mønstrene som ligger i den kapital de i utgangspunktet besitter, og studentene viste på den måten også et kritisk, refleksivt forhold til det teorigrunnlaget de har lært. Det er grunn til å tro at dette ble muliggjort gjennom arbeidet med fiksjonerfaringer, hvor studentene i samarbeid utviklet ulike karakterer og deres personlige historier. Dette krevde at de forholdt seg til teoretiske begreper på en måte som utfordret og gikk ut over statiske definisjoner og reproduksjon av disse. Hvert skuespill utforsket temaer rundt livsvalg, påvirkning fra familie og bakgrunn, og hvordan disse valgene i tillegg reflekterer individuelle definisjoner av lykke og suksess.

Boks 1: Eksempel på scene fra studentarbeid med fiksjonerfaringer

Studentene iscenesetter et skuespill der de komplekse valgene og livsstilene til tre tidligere skolekamerater fra en liten bygd i Norge utforskes. Personene er nå i 30-årene. Handlingen finner sted i løpet av en helg når de tre skolekameratene gjenforenes i hjembygda for en lokal festival. Gjennom samtaler og refleksjoner avdekker de hvordan deres ulike karrierevalg har formet deres liv og identiteter. Studentene spiller ut ulike karrierer. «Eirik» er en driftig entreprenør som har valgt å bli i bygda for å starte sin egen bedrift. Han er stolt av å bidra til lokalsamfunnet og ser verdien i å bygge noe eget, og representerer de som velger å satse på lokal utvikling og næringsliv. «Kari» har tatt utdanning som medisiner og har flyttet til Oslo der hun har gjort karriere som lege. Hun har nylig gått gjennom en skilsmisse, noe som har fått henne til å stille spørsmål ved sine livsvalg. Kari representerer de som søker karriere og personlig vekst i storbyen, men som også opplever utfordringer med balansen mellom jobb og privatliv. «Lars» er en dedikert lærer som har valgt å bli i bygda. Han føler en sterk tilknytning til lokalsamfunnet og ønsker ikke å flytte. Lars er tilfreds med sitt valg, men møter ofte spørsmål fra andre om hvorfor han ikke har søkt større utfordringer utenfor bygda. I skuespillet utforskes hvordan ulike karrierevalg påvirker livsstil, identitet og relasjoner; det handler altså om valg og konsekvenser av valg. Hvordan bostedsvalg kan

være med på å påvirke individers lykke og tilfredshet belyses gjennom å kontrastere livet i en liten bygd med i en storby. Karakterene reflekterer over hva som gir dem mening og tilhørighet, og hvordan deres valg har formet deres liv med hensyn til personlig vekst og tilhørighet. Når det gjelder de dramaturgiske grepene som studentene gjør, får publikum gjennom dialoger og monologer innblikk i karakterenes indre liv og utfordringer. Skuespillet veksler mellom humoristiske øyeblikk og dype refleksjoner, og gir rom for både latter og ettertanke. Det inviterer også publikum til å reflektere over egne valg og hva som virkelig betyr noe i livet.

Studentstemmene – refleksjonsaktiviteten og skriftlige vurderinger

Umiddelbart etter studentpresentasjonene ble studentene delt inn i grupper på 6–7 studenter, i tillegg til 1–2 undervisere på hver gruppe som fungerte som ordstyrere. Refleksjonsaktiviteten ble strukturert gjennom følgende spørsmål og samtalegrunnlag:

- Hvilke form- og innholdsmessige valg har dere gjort i utviklingen av det estetiske uttrykket? Hvorfor gjorde dere disse valgene?
- Hvilke tanker gjør dere dere når dere ser de ulike presentasjonene?
- Hvordan tenker dere dette har noe med kulturpedagogiske utfordringer å gjøre?
- Tenker dere skolen er flink til å ta høyde for/ta vare på det kulturelle mangfoldet? (her snakker vi kultur i vid forstand)
- Har dere noen tanker om hva skolen og den enkelte lærer kan gjøre for å bli bedre på dette?
- Hva tenker dere om måten vi har arbeidet med denne tematikken? Har det tilført noe å arbeide med personlige fortellinger? Har det tilført noe å skape og fremstille fiktive personer?
- Hva kan gjøres annerledes i opplegget for å øke deres forståelse for de teoretiske begrepene?

Studentpresentasjonene viste at studentene hadde tatt oppdraget om å lage karakterer som var troverdige på alvor, og de behandlet karakterene med

respekt. Stereotyper var til stede i mange av presentasjonene, men studentene greide å balansere dette slik at det ikke ble satiriske fremstillinger. Dette gjorde det også enklere å diskutere karakterene i gruppesamtalene etterpå. Det ble naturlig å bruke teori for å forklare de handlingene og valgene karakterene hadde tatt.

Flere av studentene ga tilbakemelding på at det var en spennende tilnærming å se teori i sammenheng med erfaring, og at de fikk en dypere forståelse av makro- og mikroprosesser i samfunnet basert på egne erfaringer. De løftet også frem at det å bruke elementer fra drama som virkemidler i undervisningen var både spennende og virkningsfullt for dem, og at de kunne se nytten av dette for senere praksis.

Når det gjelder de skriftlige evalueringene fra studentene, beskriver mange av dem det dramafaglige arbeidet som noe som konkretiserer og visualiserer teorien, og bidrar til at de får en kroppslig opplevelse av tematikken.

Særlig arbeidet med estetiske uttrykk visualiserer og konkretiserer teorien på en god måte, og gjør det lettere å danne seg et bilde av den. (Stud. 13, s. 5–10)

Drama får deg til å føle ting på kroppen istedenfor å bare prate om det. (Stud. 35, s. 5–10).

Flere gjør koplinger mellom den praktiske og kroppslige erfaringen og at de husker det tematiske innholdet bedre. Det at arbeidet opplevtes som lystbetont og morsomt, fremheves også som viktig i denne sammenhengen:

Kunnskapen sitter bedre når man har gjort noe praktisk i stedet for bare teoretisk. (Stud. 10, s. 1–7)

Ja, føler en slik tilnærming gjør at begrepene sitter bedre ettersom man får «kjenne på» innholdet istedenfor å pugge det. Overdrevne, humoristiske fremstillinger gjør også at det er lettere å huske enn om man blir sittende med en tørr, faglig definisjon. (Stud. 18, s. 1–7)

Det var kreative måter å jobbe på, hvor vi måtte utfordre oss selv til å arbeide litt utenfor komfortsonen. Dette fører til at arbeidet blir veldig morsomt og noe man vil huske i lang tid. (Stud. 15, s. 1–7)

Noen trekker spesifikt frem arbeidet med en fiktiv karakter som viktig for dypere læring eller refleksjon.

Ved å skape en fiktiv figur/karakter setter man seg inn i hvordan andres bakgrunn er (hvor de kommer fra, oppvekst etc.) og reflektere rundt dette. (Stud. 12, s. 1–7)

Har fått meg til å reflektere over hvor stor påvirkning elevers bakgrunn har for valg man tar senere i livet. Selv måtte jeg sette meg inn i en karakter som har tatt ulike valg enn det jeg selv har gjort. Er også en måte å koble teorien vi lærer i forelesning til noe praktisk. Det får meg til å se mer helhetlig på teorien. Også hvordan man som lærer kan være med på å reprodusere elevers forutinntatte forventninger eller bryte med de og åpne blikket for andre valg i livet. (Stud. 26, s. 5–10)

Enkelte studenter opplever at arbeidet med drama tar mye tid uten at de lærer særlig mye nytt.

Personlig ville jeg foretrukket bare forelesning om temaet ... det å bruke tid på drama og sånt føles i mine øyne litt bortkastet. (Stud. 43, s. 5–10)

Fikk ikke noe ny informasjon. Det var et fellesskap av masse synsing. (Stud. 15, s. 5–10)

Noen mener de kunne fått mer ut av prosjektet dersom alle på gruppa hadde hatt bedre teoretiske forkunnskaper. Enkelte foreslår å bruke mer tid på forarbeid, gå mer i dybden på teorien og synliggjøre koblinger til flere teoretiske begreper.

Flere foreslår at det kunne vært gitt ulike rammer for det estetiske uttrykket til de ulike gruppene, slik at visningen til slutt ble mer variert både i form og innhold.

Dette er studenter som har brukt drama som læringsform i flere fag fra 1.–4. studieår i utdanningen. Enkelte sier eksplisitt at det har vært viktig for deres erfaringer i dette prosjektet:

Drama er en artig arbeidsform som åpner opp tematikken på en helt annen måte. Tror dette funket spesielt godt med vår gjeng siden vi har så mye erfaring med drama fra tidligere. Ikke sikkert det hadde gått like bra hvis vi ikke hadde de erfaringene. (Stud. 14, 1–7)

Undervisernes erfaringer

Underveis i gjennomføringen av undervisningsopplegget erfarte vi som undervisere studentenes nysgjerrighet på den fagkoblingen vi hadde lagt opp til, der teori og praktiske arbeidsmetoder ble tett knyttet sammen. De praktiske arbeidsmetodene tok direkte utgangspunkt i de teoretiske begrepene, noe studentene ga uttrykk for at de opplevde som nyttig for økt forståelse og kunnskapservvelse. De fikk utforsket de teoretiske perspektivene gjennom å gjøre, ved å bruke kroppen fysisk til å forme og utspille nettopp disse.

I grupperefleksjonene etter det praktiske arbeidet opplevde vi som undervisere at studentene uttrykte større forståelse for de teoretiske begrepene. Vi hadde lagt vekt på å gi studentene teoretiske verktøy som vi visste ville komme til nytte i aktivitetene vi hadde forberedt for dem. Gjennom de ulike undervisningselementene så det ut til at studentene ble mer og mer fortrolige med å ta i bruk begrepene og gjøre dem til sine egne.

Det at både undervisere og studenter deltok i å presentere sine hjemsted og reflektere rundt betydningen av hjemsted for de valg en tar i livet, skapte en gjensidig refleksjonsarena der skillet mellom student og underviser ikke ble så viktig som det vanligvis er. Dette bidro til et godt klima for å tørre å forsøke seg på og utforske koblinger mellom teoretiske begreper og praktisk profesjonsutøvelse som lærer.

I grupperefleksjonene opplevde vi også at studentene kunne benytte eksempler fra de forskjellige fremføringene for å illustrere teoretiske reson-

nementer. En av studentene fortalte om hvordan hun kunne kjenne seg igjen i en av fremføringene som handlet om det å reise hjem til en søskenflokk der søsknene har gjort forskjellige karrierevalg. Hun tok i bruk Bourdieus kapitalbegreper når hun beskrev opplevelsen av å være den eneste i familien som hadde fullført høyere utdanning – og hvordan en da «mister» sin kulturelle kapital eller velger å posisjonere seg annerledes fordi en ikke lenger har de samme referanserammene: «De skjønner jo ikke hva jeg mener noen ganger, og da velger jeg å ikke å snakke så mye om det [studiehverdagen]».

Læring av teoretiske begreper

Vår bruk av fiksjonserfaringer som læringsmetode har hatt som sin primære intensjon å støtte studentene i innlæringen av teoretiske begreper. Selv om vi gjør en kobling til praktiske erfaringer både gjennom studentenes selvpresentasjoner knyttet til stedlig bakgrunn og ved at de lager fiktive situasjoner som så spilles ut på en scene, er formålet ikke primært knyttet til dette eller til at studentene selv skal «konstruere» sin kunnskap.

Som understreket av Unneland (2009), trenger lærerstudenten i tillegg til praktisk kompetanse også *kunnskap* som øker studentens oppmerksomhet og evne til å se og oppdage – og formålet med å introdusere teoretiske begreper er at de skal bidra til bedre forståelse gjennom et kritisk og skjerpet blikk å se med, som Unneland uttrykker det. Dette handler altså om å gi studenten analytisk innsikt og beredskap, og bruk av fiksjonserfaringer i innlæring og arbeid med teoretiske begreper kan bidra til nettopp dette.

Hvordan vet vi så at vi har lyktes i å gi studentene bedre kunnskap om de teoretiske begrepene?

Gjennom prosjektet observerte vi at studentenes kunnskap først og fremst kom til uttrykk gjennom måten de forklarte og anvendte teoretiske begreper mens de i grupper utviklet karakterer og presentasjoner. I gruppediskusjonene demonstrerte de en tydelig evne til å drøfte hvordan begrepene kunne brukes på ulike måter i presentasjonene de arbeidet med, og de viste dermed at de kunne anvende begrepene i varierte kontekster. I prosessen med å skape karakterer og scenarier, viste studentene en gryende og grunnleggende teoretisk forståelse. Deres aktive deltakelse i seminarer, diskusjoner og gruppearbeid, hvor teoretiske begreper sto i sentrum, bekreftet også dette. De var i stand til å argumentere både for og imot ulike teoretiske perspektiver.

Som vist i teoridelen vektlegger både Vygotsky og Dewey læring som en sosial prosess der erfaring, refleksjon og handling står sentralt. Kunnskap skapes gjennom aktiv deltakelse og refleksjon over erfaringer, noe som gjør læring til en dynamisk prosess som involverer interaksjon med andre og erfaringer fra den virkelige verden. Det å forklare teoretiske begreper for medstudenter og å anvende teoretiske begreper mens scenekarakterene utvikles, i tillegg til å forberede presentasjon av disse karakterene, er en måte å utvikle teoretisk kunnskap og forståelse på. Dette gjenspeiler direkte Vygotskys idé om den lærende som en aktiv deltaker i å skape og forhandle kunnskap. Samtidig samsvarer det praktiske aspektet av «å gjøre» eller «å handle» med Deweys «learning by doing». Også i sitatene fra evalueringsskjemaet finner vi spor av dette.

Integreringen av dramafaglige metoder i undervisningen av teoretiske begreper fremstår som en tilnærming som kan styrke forståelsen for og anvendelsen av teori og teoretiske begreper. Det gir studentene praktisk erfaring med begrepene, noe som vil være vanskelig å oppnå gjennom tradisjonell teoretisk undervisning. Ved bruk av fiksjon får studentene muligheten til å «leve ut» og eksperimentere med begrepene på en konkret og kroppslig måte, noe som har potensial til å skape en dypere forståelse av begrepene. Dette kan gjøre det lettere for studentene å relatere abstrakt teori til praktiske situasjoner, og fører til at abstrakte begreper blir mer tilgjengelige og forståelige. I tillegg kan det gjøre læringen mer engasjerende for enkelte studenter.

Studentene i vår studie ble oppfordret til å utforske og reflektere over teoretiske begreper fra ulike perspektiver, både teoretiske og praktiske, og gjennom samtaler og samarbeid med medstudenter ble forståelsene utfordret, nyansert og utviklet. På denne måten kan den praktiske dramafaglige metoden bidra til den formen for refleksjon som Wackerhausen beskriver. Den vil som en «fremmed profesjon» være et bidrag i en refleksiv analyse av 2. orden, en kroppslig bevisstgjøring som utfyller den teoretiske og muntlige refleksjonen. Det er en arbeidsform som utforsker i dybden av problemer, situasjoner, tilstander og fenomener. Den fysiske aktiviteten og refleksjonen underveis i arbeidet utforsker sider av begrepene som en teoretisk boklig refleksjon og lærdom ikke vil kunne berøre, nettopp på grunn av den kroppslige opplevelsen og erfaringen man oppnår ved et slikt arbeid. En praktisk kunnskap utvikles, som sammen med den teoretiske boklige kunnskapen vil skape et mer helhetlig bilde av fenomenet enn om bare en av disse kunnskapsformene skulle få råde

grunnen alene (Wilhelmsen, 2018). Wackerhausen fremhever at samspill mellom akademisk og praktisk kunnskap, og en anerkjennelse av at erfaring uten refleksjon er blind, og refleksjon uten erfaring er tom (Wackerhausen, 2015).

I tråd med Vygotsky og Dewey kan vi også si at disse metodene representerer en form for handlings- eller erfaringsbasert læring, der interaksjon og diskusjon er sentrale elementer i læringsprosessen.

I den teoretiske delen, med henvisning til Kaufmann (2013), påpekte vi at fysisk utfordrende refleksjon kan skape dybdelæring og følelsesmessig bevegelse. Kroppen lager bevegelser og opplevelser som «erfaringsminner», og omdanner etablert forståelse til ny forståelse. Dette finner vi igjen i studentenes beskrivelser av dramafaglig arbeid. Enkelte av studentene beskrev hvordan dramafaglig arbeid fikk dem til å «føle ting på kroppen istedenfor å bare prate om det». Arbeidet med prosjektet ga studentene en kroppslig opplevelse av tematikken, og praktisk og teoretisk kunnskap sammen muliggjorde et rikere bilde av fenomenet.

I undervisningssituasjonen krever dramafaglige metoder en helt annen form for og nivå av aktiv deltakelse enn andre undervisningsformer, og dette kan fra et studentperspektiv være både positivt og negativt. Selv om dramafaglige metoder kan øke engasjement, motivasjon og gi en dypere forståelse for tematikken de utforsker for mange studenter, er det viktig å anerkjenne at slike metoder kan fremstå som utfordrende for andre. Enkelte studenter kan for eksempel oppleve dramafaglig arbeid som ubehagelig, konfronterende eller utenfor deres komfortsone.

I arbeidet med denne typen metoder er det derfor avgjørende å ta høyde for ulike behov i studentgruppa og tilrettelegge for forskjellige læringsstiler i klasserommet, slik at alle studenter kan dra nytte av undervisningen.

Det å dele private bilder og opplevelser kan noen ganger oppleves invaderende. I studentgruppen opplevde vi under seminaret en hendelse som er viktig å bemerke. En av studentene spurte om det var viktig at bildene som ble vist var fra eget hjemsted, eller om det var greit å vise et bilde fra det som kunne vært et sted som ble identifisert som hjem. Vi forsikret at det var helt fritt for å dele hva man følte seg komfortabel med. Flere av studentene delte personlige opplevelser og tanker om oppvekst, stedet de kommer fra og sin reise inn i lærerutdanningen.

I en slik prosess kan det hende at deltakere opplever at de må dele fordi andre deler og bidrar. I gruppa var det studenter som i fire år hadde delt stu-

diehverdag, men også studenter som akkurat hadde byttet studiested og ikke kjente sine medstudenter. Klarering om formålet for seminaret var gjort, men vi kunne ha redegjort grundigere for at det ikke var forventninger fra oss om å dele bilder og historier dersom de ikke ønsket det. Vi oppfattet ikke at det var et problem, heller tvert imot, men det kan være et poeng å ha med seg om man ønsker å gjennomføre lignende prosjekter.

For studentene skulle arbeidet kunne ut i et arbeidskrav, noe som trolig var med på å farge engasjement og deltakelse. Samtidig erfarte vi at økta, der studentene presenterte bildene og sitt sted, ble et trygt fellesskap der de ble kjent med nye sider av hverandre, var stolte av bakgrunnen sin og fikk nytt blikk på egne valg og vei inn i lærerutdanning. Noen viste bilde av fotballøkkka og fortalte om hvordan idrett og venner hadde hatt stor betydning for veien videre, andre viste bilde av et veiskilt og hvor viktig veien bort fra stedet hadde vært. Mange valgte å vise bilde av skolen de hadde gått på, huset og hagen og naturen rundt.

Erfaringen fra økten var at den bidro til å åpne blikket for hvem man er gjennom hvor man kommer fra, og inntrykket er at de opplevde glede og stolthet av det å dele med hverandre.

Avslutning og konklusjoner

Det fjerde året av lærerutdanningen er preget av at det går mot slutten av et femårig utdanningsløp, noe som ser ut til å føre til en gryende uro blant mange av studentene. Det handler om at de befinner seg et sted i utdanningen der enkelte av studentene allerede har opplevd krevende episoder i praksis, der noen sliter med å mestre undervisningsfagene sine, i tillegg til en mer generell felles uro om hvorvidt en føler seg klar og godt nok forberedt til å gå ut i yrket.

Som nevnt i innledningen viser forskning at mange studenter opplever et sprik mellom fokuset i den teoretiske delen av utdanningen og det de opplever i utdanningens praksisdelen, noe som kan være med på å forklare den uroen vi observerer. I forelesninger og i teori vises det til normative idealer for utøvelsen av læreryrket, mens studentene møter et langt mer komplisert bilde når de er ute i praksis i skolene.

Vi har i dette kapitlet presentert våre erfaringer etter å ha gjennomført undervisningsopplegget over to år, med spesiell vekt på den delen av undervisningsopplegget som tok i bruk dramafaglige metoder og fiksjonerfaringer. Studentene på år fire på lærerutdanningen ble introdusert for et tverrfaglig undervisningssamarbeid i emnet «Kultur, identitet og danning», der drama, pedagogikk og sosiologi inngikk som en integrert del av undervisningsopplegget. Formålet var å gjøre de teoretiske begrepene mer tilgjengelige og relevante, og dermed forbedre studentenes evne til å koble begrepene med problemstillinger som en som lærer kan stilles overfor i møtet med elever og undervisningssituasjoner i skolen.

Studentene fikk tilgang til fiksjonerfaringer gjennom et dramafaglig opplegg der de samarbeidet i grupper for å utvikle fiktive karakterer. Disse karakterene skulle illustrere sammenhengen mellom karakterenes ulike livsvalg og deres sosioøkonomiske og geografiske bakgrunn. Etter å ha utviklet karakterene, spilte studentene dem ut for medstudenter og undervisere. I forkant fikk studentene teoretisk kunnskap gjennom en forelesning om sted, identitet og utdanningsvalg, der sentrale begreper ble gjennomgått – særlig med vekt på Pierre Bourdieus begreper om sosial, økonomisk og kulturell kapital. Det dramafaglige forarbeidet og fremførelsene ble fulgt opp av grupperefleksjoner, hvor erfaringer med arbeidsform og læringsutbytte ble diskutert.

Indre motivasjon for å fullføre en utdanning eller bli værende i et yrke kan handle om personlig tilnærming til utfordringene man møter. I fjerde studieår har studentene opparbeidet seg mye kompetanse og kunnskap, men mangler tryggheten som kun erfaringen kan gi dem. Intensjonen med å lage et undervisningsopplegg hvor aktiviteten også var å åpne opp for å reflektere over hvor man kommer fra og reisen inn i lærerutdanning, kan være med å trygge studentenes profesjonsidentitet. Det kan være at bevisstgjøring på egen identitet og hvem man er, kan være med å gi selvtilliten man vil trenge inn i yrket.

Som læringsmetode, med mål om å bruke nye undervisningsmåter for at studentene skulle tilegne seg kunnskap om teori og begreper, var prosjektet vellykket. For å skape troverdige karakterer og fortellinger krevde formen at de hadde en teoretisk forståelse med inn i arbeidet, og i etterarbeidet kom dette tydelig fram i begrunnelsene for valg av form og innhold. Selv om rammene i skolen og i utdanningen for å jobbe tverrfaglig ofte beskrives som stramme, handler det også om tilnærming og vilje til å få det til. Dramafaglige uttrykks-

former vekker engasjement, nysgjerrighet og følelser (Wilhelmsen, 2018), og kan dermed bidra til kroppsliggjort læring og læringsglede. I en skole som av mange elever oppleves som vanskelig, vil slike arbeidsformer være kjærkomne.

At studentene får kunnskap om dramapedagogikk og får kroppsliggjorte erfaringer med å selv planlegge og gjennomføre forskjellige dramafaglige uttrykksformer, kan gi dem nye didaktiske perspektiver inn i yrket.

Erfaringene fra undervisningsopplegget viser at integrering av dramafaglige metoder i undervisning av teoretiske begreper er en tilnærming med potensiale til å styrke studenters forståelse for og anvendelse av teori og teoretiske begreper. Det gir studentene en form for praktisk erfaring med begrepene som vil være vanskelig å oppnå gjennom tradisjonell teoretisk undervisning. Ved å dramatisere teoretiske begreper får studentene muligheten til å leve ut og eksperimentere med begrepene på en konkret og kroppslig måte, noe som har potensiale til å skape en dypere forståelse. Dette kan gjøre det lettere for studenter å relatere abstrakt teori til praktiske situasjoner, og gjør at abstrakte teorier blir mer tilgjengelige og forståelige. På denne måten kan arbeid med fiksjonserfaringer bidra til en bedre kobling mellom teoretisk kunnskap og den praktiske yrkesutøvelsen i utdanningen.

Samtidig må en også ta høyde for at selv om dramafaglige metoder kan øke engasjement og motivasjon for mange studenter, er det viktig å anerkjenne at slike metoder kan fremstå som utfordrende for andre. For enkelte studenter kan dramafaglig arbeid oppleves som ubehagelig, konfronterende og utenfor deres komfortsone, mens andre rett og slett foretrekker mer tradisjonell undervisning. Vår erfaring fra undervisningsopplegget er at de aller fleste studentene opplevde det som positivt, lærerikt og at det ga en ny forståelse og anvendelse av begrepene og av dramafaglige metoder.

Referanser

- Amdal, I. I. & Willbergh, I. (2020). Det produktive praksissjokket: Nyutdannede læreres fortellinger om lærer-elev-forholdet i overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1–7. <https://doi.org/10.5617/adno>
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels forlag.
- Bloom, P. (2010, 6. juni). *The pleasures of imagination*. The Chronicle Review, The Chronicle of Higher Education. <https://www.chronicle.com/article/The-Pleasures-of-Imagination/65678>
- Bæck, U.-D. K. (2011). *Om sosiale prestasjonsforskjeller og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(6), 412–423.
- Bæck, U.-D. K. (2019). Spatial maneuvering in education. Educational experiences and local opportunity structures among rural youth in Norway. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(3), 61–74. <https://doi.org/10.7577/njcie.3274>
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 331–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 28–40. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-04>
- Denzin, N. K., & Lincon, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: A Norwegian case. *European Journal of Teacher Education*, 33, 361–374. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504948>
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual analysis. I W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Red.), *Handbook of research on teacher education* (s. 212–233). Macmillan.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). *Koherens i lærerutdanninga*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3–13. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-07>
- Heggstad, K. M., & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Hohr, H. (2013). Den estetiske erkjennelsen. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 219–233). Universitetsforlaget.
- Høgheim, S., & Jenssen, E. S. (2022). *Femårig grunnskolelærerutdanning – slik studentene beskriver den*. *Uniped Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 45(1), 5–15. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.2>
- Kaufmann, A. (2013). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget.

- Lindstøl, F. (2016). Tenk hvis – Om fiksjonerfaringer som utgangspunkt for refleksjon i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Art. 14. <https://doi.org/10.5617/adno.2964>
- 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>
- McLellan, J. A., & Dewey, J. (1914). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Educational Publishing Company.
- Mikkilä-Erdmann, M., Nummi, J., & Erdmann, N. (2024). Exploring Finnish student teachers' perceived coherence on their teacher education program. I G. Doetjes, V. Domicovic, M. Mikkilä-Erdmann & K. Zaki (Red.), *Coherence in European teacher education. Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (Kap. 5). Springer.
- Mjanger, R. & Wathne, A. K. S. (2012). Prøverommet – bruk av estetiske læreprosesser i faget pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningene. I J. B. Johansen (Red.), *Skapende og kreativ læring* (s. 175–200). Tapir Akademisk Forlag.
- Muller, J. (2009). *Forms of knowledge and curriculum coherence*. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205–226.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes ... – om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (s. 136–182). Drama.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag*. Tano Aschehough.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelser – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Unneland, A. K. R. (2009). *Mind the gap! – Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 316–327. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-02>
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). *What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development*. *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wackerhausen, S. (2015). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Fagbokforlaget.
- Wilhelmsen, L. (2018). Fortellinger på arbeidsplassen – en narrativ tilnærming til personlig utvikling i en organisatorisk kontekst. I A. Sæbø, S. Eriksson & T-H. Allern, *Drama, teater og demokrati. Antologi 1 i barnehage, skole, museum og høyere utdanning*. Fagbokforlaget.
- Østerud, S. (2010). Kunnskap i skolen – kunnskap i samfunnet. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 41–64). Tapir Akademisk Forlag.

Wara, T. & Eriksen, A. (2025). Samskapende læring – film som performativ agent. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 211–232). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680909>

9

Samskapende læring – film som performativ agent

Tatiana Wara & Anne Eriksen

Sammendrag: Bokkapitlet bygger på et samarbeidsprosjekt mellom drama og pedagogikk, inspirert av Elliot Eisners (2002) perspektiver på kunstens betydning for utdanning og dramaturgiske tilnærminger til undervisning (Helstad & Øiestad, 2021). Vi har designet et undervisningsopplegg der studentene skulle operasjonalisere begrepene demokrati, medborgerskap og utenforskap gjennom å lage filmsnutter på 1–2 min. De teoretiske perspektivene bygger på Gilles Deleuze og Félix Guattaris (1980) filosofi. Metodologisk representerer prosjektet didaktisk designforskning, inspirert av Østern et al. (2019) og Barads agentiske realisme (2003, 2007). Det ble produsert 13 kortfilmer og studentenes refleksjonstekster knyttet til filmene. Analysen viser at film som medium engasjerte studentene på flere nivåer – intellektuelt, emosjonelt, fysisk og sensorisk – og bidro til læringsglede i en samskapende læring.

Nøkkelord: pedagogikk, drama, film, dramaturgisk rhizomatisk design

Abstract: The book chapter is based on a collaborative project between drama and pedagogy, inspired by Elliot Eisner's (2002) views on the significance of the arts in education and dramaturgical approaches to teaching (Helstad & Øiestad, 2021). We have designed a plan where the students were to operationalise the concepts of democracy and citizenship by creating short films of 1–2 minutes. The theoretical perspectives are based on the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari (1980). Methodologically, the project represents didactic design research, inspired by Østern et al. (2019) and Barad's agential realism (2003, 2007). 13 short films were produced, and students' reflective texts related to the films. The analysis shows that film as a medium engaged the students on multiple levels – intellectually, emotionally, physically, and sensorially – and contributed to the joy of learning in collaborative learning.

Keywords: pedagogy, drama, film, dramaturgical rhizomatic design

Innledning og bakgrunn

Dette kapitlet tar utgangspunkt i et forsknings- og utviklingsprosjekt (FoU), som er et samarbeid mellom faglærere i pedagogikk og drama- og teater, knyttet til et pedagogikkemne i lektorutdanningen. Studentevalueringer indikerer at lektorstudenter ofte opplever pedagogikkfaget som teoritungt, fragmentert og utfordrende å relatere til praksis. Et av målene i overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen i læreplanverket (LK20) er: «Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, § 1.4). Prosjektet er inspirert av utdanningsforskningen innenfor «et læringsparadigme som enkelt sagt handler om å lære med kroppen ikke med toppen» (Gjærum et al., 2023, s. 57).

Disse argumentene støttes av nevrobiologiske studier, som dokumenterer at emosjonelle opplevelser forsterker kognitive prosesser og bidrar til varige minner ved å stimulere synaptiske endringer i hjernen på cellenivå (Lunde & Brodal, 2022). Nervecellene påvirkes av synapser, der noen av dem har funksjonen å formidle informasjon som skal huskes og som oppleves som viktig for oss (Lunde & Brodal, 2022, s. 96). Stimuli behandles i hjernen gjennom prerefleksive prosesser som påvirker hele kroppen, inkludert hjerte, tarmsystem og muskler (Dahl & Østern, 2019, s. 50, med referanse til Damasio, 2000). Denne helhetlige forståelsen av hvordan kroppen og følelsene er involvert i læring, danner et viktig grunnlag for å utforske hvordan undervisning kan tilrettelegges på måter som engasjerer hele mennesket.

I dette kapitlet vil vi argumentere for at en estetisk tilnærming til undervisning og varierte didaktiske metoder sannsynligvis åpner for at elevene og studentene tar i bruk sine unike multiple intelligenser (Gardner, 1995) og læringsstrategier, noe som igjen kan føre til mestringsfølelse og læringsglede (Eisner, 2002). Læringsglede kan forstås som en positiv følelse knyttet til prosessen med å lære noe nytt, og denne kan fremmes gjennom studentaktive læreprosesser og estetiske læringsaktiviteter.

Flere studier argumenterer for at estetiske og dramafaglige læringsformer kan tilføre nye innfallsvinkler til undervisning og tilby unike kroppslige og sanselige opplevelser som engasjerer studentene på flere nivåer (Austring & Sørensen, 2006; Sæbø, 2016; Liset & Wiik, 2023). Dramaturgiske tilnærminger til undervisning har potensial til å utfordre og inspirere studentene,

skape stemninger og følelser, samt fremme kreative utforskninger som gir varierte svar og uttrykk (Eriksen et al., 2015). Bakke & Lindstøl (2023) trekker fram ulike eksempler på dramaturgisk tenkning og hvordan det kan bidra til å planlegge og analysere undervisning og til å lage undervisningsforløp. Dramaturgi i pedagogisk arbeid kan bidra til å bevisstgjøre og profesjonalisere det didaktiske arbeidet i klasserommet (Helstad & Øiestad, 2021).

Et dramaturgisk perspektiv har potensiale til å fornye måter vi tradisjonelt tenker om undervisning og sette ord på måter lærere iscenesetter undervisning som virksomme handlinger som bidrar til elevenes læring. (Helstad & Øiestad, 2021, s. 25)

I dette FoU-prosjektet ønsker vi derfor å implementere kunstfaglig metodologi, teori og metode som fremmer skapende, kreative, relasjonelle, multimodale og estetiske læringsprosesser. Innen de forskjellige vitenskapsteoretiske tradisjoner finnes ulike argumentasjoner for grunnpremisser for viten og virkelighet. I dette prosjektet har vi hentet inspirasjon fra teoretiske perspektiver til Gilles Deleuze og Félix Guattaris (1980) filosofi og Elliot Eisners (2002) perspektiver på kunstens betydning for utdanning. I lys av disse forstås her utdanning, læring og kunnskaping som en fleksibel, kontekstuell, relasjonell og samskapende prosess. Dette understøttes også i opplæringens verdigrunnlag, der kunst og kulturelle opplevelser i seg selv har egenverdi (§ 1.4. LK20).

Vi har utviklet et *dramaturgisk rhizomatisk design* for undervisning, som dette kapittelet presenterer og utforsker. Undervisningsdesignet er inspirert av Østern et al. (2019, s. 19) og Barads (2003, 2007) perspektiver på agentisk realisme, og plasseres innenfor praksisnær forskning (Eriksen et al., 2015). I et rhizomatisk design handler kunnskapsproduksjon om å destabilisere, bevege og utforske nye forbindelser og mangfoldige betydninger. Dette innebærer at dataproduksjon ikke er en isolert fase, men integreres i alle deler av forsknings- og utviklingsprosessen.

Studentene fikk i oppgave å operasjonalisere «utenforskap» innenfor det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» ved å lage filmsnutter på ett til to minutter. Deretter skulle de reflektere over filmene i lys av perspektiver og begreper fra pensum. Femti studenter deltok i prosjektet.

Kunsten som en modell for pedagogisk praksis

For å argumentere for at kunstfaglige perspektiver gir en unik inngang til utdanning, har vi brukt Elliot Eisners (2002) perspektiver. Eisner kritiserer utdanningssystemer som vektlegger fakta og korrekthet på bekostning av fantasiens betydning for nytenkning, kreativitet og innovasjon. Han trekker også lærdom fra kunsten om fantasiens betydning, en idé som Lev Vygotsky (1995) lanserte på 1930-tallet. Fantasien er grunnleggende for skapende virksomhet og er en naturlig del av menneskets liv. Evnen til å fantasere betyr ifølge Vygotsky at man kan sette sammen det man har erfart og vet fra før til nye kombinasjoner. Fantasi og følsomhet er viktig både for kulturell utvikling og for evnen til å se ting på nye måter, og kan sees på som en forutsetning for vitenskap og innovasjon (Eisner, 2002). Videre understreker han at kunsten ikke bare har ett riktig svar på et spørsmål, og vektlegger viktigheten av den personlige signaturen.

Engasjement og indre motivasjon er sentralt i kunstutøvelsen, der man blir oppslukt i en aktivitet fordi den gir en estetisk tilfredsstillelse. Hvordan man kan oppnå dette i utdanning, der karakterer og testing har en stor plass, er et sentralt spørsmål (Eisner, 2002). Det er en stor forskjell på hva en student *kan* gjøre og hva en student *vil* eller *ønsker* å gjøre. Eisner reflekterer over hvordan undervisningen kan tilpasses for å engasjere elevene på en måte som inspirerer til læring. Kunst bidrar med alternative læringsmetoder som ikke nødvendigvis involverer verbalspråk. Bilder, teater og musikk kan gi innsikt og forståelse gjennom sanseinntrykk, assosiasjoner og følelsesmessig aktivisering. Utforskende arbeidsformer, improvisasjon og fleksibilitet er nøkkelbegreper i kunstnerisk praksis, hvor uttrykket ofte endres underveis gjennom en utforskende prosess. Eisner sammenligner dette med jazzimprovisasjon, der det er utfordrende å forutsi det endelige resultatet på forhånd. Kunstopplevelser tar seg tid, i motsetning til effektiviteten i en travel hverdag slik som i utdanningssystemet. Målet bør være å oppdage de estetiske sidene og egenskapene ved fagområder som ikke tradisjonelt anses som kunstfag. På denne måten blir kunsten en modell for undervisningen (Eisner, 2002, s. 208).

I dette kapitlet setter vi søkelys på dramaturgiske perspektiver knyttet til undervisning. Begrepet *dramaturgi* ble introdusert på 1700-tallet av Lessing, som knyttet det til en dramaturgs oppgaver i teatret (Gladsøe et al., 2005). Dramaturgi forstås i dag både som dramaturgens virksomhet, det som skjer

i den skapende teaterprosessen, læren om dramaets struktur og virkning, teatrets virkemidler og dramaturgi som modell for et teaterstykke (Gladsøe et al., 2005, s. 19). Begrepet brukes nå i mange sammenhenger og med forskjellig betydning, også relatert til undervisning (Helstad & Øiestad, 2021; Østern, 2014). I undervisningssammenheng handler dramaturgisk tenkning om å bygge opp en undervisningsøkt for å skape fremdrift, engasjement og kreativitet, og om å bruke dramafaglige perspektiver for å oppnå dette (Østern, 2014).

Å tenke som en dramaturg i pedagogisk arbeid kan bidra til å bevisstgjøre og profesjonalisere det didaktiske arbeidet i klasserommet (Helstad & Øiestad, 2021).

Et dramaturgisk perspektiv har potensiale til å fornye måter vi tradisjonelt tenker om undervisning og sette ord på måter lærere iscenesetter undervisning som virksomme handlinger som bidrar til elevenes læring. (Helstad & Øiestad, 2021, s. 25)

Bakke og Lindstøl (2023) trekker fram ulike eksempler på dramaturgisk tenkning og hvordan det kan bidra til å planlegge og analysere undervisning, samt til å utforme undervisningsforløp. Dramaturgien i undervisningen kan forstås på flere måter og plasseres i kategorier knyttet til tekst, didaktikk, epistemologi, metode, analyse og framstillingsform (Bakke & Lindstøl, 2023). Vår tilnærming til undervisning, og noen av virkemidlene vi har valgt å bruke, kan plasseres i kategorien dramaturgi og didaktikk (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 35).

Strukturering av undervisning med kunstfaglige perspektiver fremmer relasjonelle, undersøkende og multimodale læringsaktiviteter som setter en i kontakt med egne følelser, tanker, assosiasjoner og erfaringer (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 75). I forlengelsen av dette forstås undervisning som samskaping, utforskning og undring. Det handler om prøving og feiling. Læringsprosessen er plassert i mellomrommet mellom det «jeg vet» og «ikke vet» – i dette undersøkende rommet finnes det et overskudd av meningsskapende muligheter (Østern, Selander & Østern, 2019, s. 69). Når den lærende oppfordres til meningsbrytning, utforskning og engasjement, kan vi anta at læringsglede oppstår.

Kunnskap som skapelse

Gilles Deleuze og Félix Guattaris (1980/1987) filosofi, i kombinasjon med Elliot Eisners (2002) perspektiver, utfordrer den tradisjonelle oppfatningen av kunnskap som en oppdagelse av en forhåndsbestemt sannhet eller virkelighet. I stedet ser de kunnskap som noe som blir til i møtet mellom subjekt og objekt, eller mellom mennesket og omverdenen. For Deleuze og Guattari er kunnskap en dynamisk prosess der mennesker engasjerer seg aktivt i møte med verden og konstruerer mening gjennom egne erfaringer, eksperimenter og kreative handlinger.

Begrepet *deterritorialisering* i Deleuze og Guattaris (1980) filosofi refererer til prosessen der fastsatte strukturer eller «territorier» blir oppløst eller forstyrret, noe som fører til at elementer frigjøres fra sine tradisjonelle kontekster, roller, betydninger eller funksjoner. Dette kan være fysisk, sosialt, kulturelt eller til og med psykologisk. På denne måten åpner prosessen for nye måter å tenke og handle på, utenfor de vanlige grensene eller normene. For eksempel kan deterritorialisering i en forskningsammenheng skje når vi overskrider de tradisjonelle forskningsmetodene gjennom å blande elementer på nye og uventede måter. Det handler om å se bort fra det anerkjente for å utforske og omfavne det på nye måter. Dette skaper en ny form som ikke lett kan plasseres innenfor de eksisterende «territoriene» eller analysestrategiene.

Denne tilnærmingen legger vekt på utforskning og drivkraften mot å skape noe nytt, og anerkjenner kontekstuelle sammenvevinger, samskaping og tilblivelse i kunnskapsproduksjon. Deres filosofi er særlig relevant fordi den oppfordrer til å skape nye forbindelser, destabilisere eller deterritorialisere strukturelle, materielle, fysiske, sosiale eller emosjonelle territorier, og åpne opp for å tegne nye, ukjente territorier ved å eksperimentere med hva som kan bli. Dette har implikasjoner for hvordan vi tenker rundt kunnskapsutvikling, ved å anerkjenne de dype sammenvevingene mellom det vi gjør, det vi kjenner og det som er. Deres perspektiver kan sies å invitere til å tenke nytt om hvordan vi forstår virkeligheten og vår rolle i å forme den.

I en pedagogisk sammenheng kan *deterritorialisering* anvendes som et analytisk konsept for å studere og utfordre gitte territorier, som tankestrukturer, teorier og metoder, og for å fremme læring som er dynamisk, fleksibel og åpen for kontinuerlig endring. Det anerkjenner at kunnskap er noe som oppstår gjennom komplekse nettverk av relasjoner og tilkoblinger. Disse

nettverkene er ifølge Deleuze og Guattari (1980) ikke hierarkiske eller ordnet i enkle årsak-virkning-kjeder, men refererer snarere til den biologiske metaforen *rhizom*. Rhizomer sprer seg ut i alle retninger, med mange innganger, brudd og forbindelser med multiple innganger, slik som rotstrukturen til planter som vokser horisontalt under jorden.

The wisdom of the plants: even when they have roots, there is always an outside where they form a rhizome with something else – with the wind, an animal, human beings (and there is also an aspect under which animals themselves form rhizomes, as do people, etc.). «Drunkness as a triumphant irruption of the plant in us.» Always follow the rhizome by rupture; lengthen, prolong, and relay the line of flight; make it vary, until you have produced the most abstract and tortuous lines of n dimensions and broken directions. (Deleuze & Guattari, 1980, s. 383)

Kunnskap akkumuleres ikke gjennom en enkel, sekvensiell prosess, men vokser gradvis fram over tid i et nettverk av relasjoner og tilkoblinger (Deleuze & Guattari, 1980). Det er i skjæringspunktene mellom disse tilkoblingene – der ulike ideer, konsepter og erfaringer møtes og samhandler – at kunnskap oppstår. Slik blir kunnskap ikke-lineær og kan ikke isoleres til individuelle fagfelt eller disipliner; den er tverrfaglig og flerdimensjonal. Fordi kunnskap er en prosess av tilblivelse, er den alltid åpen for revisjon og rekonstruksjon. Hver ny interaksjon eller erfaring gir nye innsikter og forståelser. Kunnskap, ifølge Deleuze og Guattari (1980), er både evolusjonær og revolusjonær – den utvikler seg over tid, men kan også gjennomgå radikale forandringer som følge av nye oppdagelser eller kreative innsikter.

Dette gir etter vår mening viktige innsikter til forståelsen av læring som en livslang prosess, der individet ikke bare reproducerer historie og tanke-systemer, men har evnen til å skape nye koblinger og relasjoner, og kraft til å rekonstruere sin egen forståelse av verden. Hver læringsopplevelse er unik, og kunnskap kan ikke reduseres til en enkel overføring av informasjon og uttrykksformer. De dominerende tanke-systemene, begrepene og metodene representerer «det sosiale feltets samlede mikropolitikk» (Deleuze & Guattari, 1980, s. 14). Disse bør utfordres og utforskes på nye måter.

Deleuze og Guattaris (1980) rhizommetafor kan dermed overføres til utforskning av nye pedagogiske tilnærminger som legger vekt på studentens autonomi, kreativitet og evne til å skape ny kunnskap, snarere enn å bli fanget i dominerende tanke-systemer. Slik vi tolker deres filosofi, blir læring en prosess der studenter og elever oppmuntres til å stille spørsmål ved etablerte sannheter og utforske alternative perspektiver for å møte en verden av nye fenomener og betydninger. I undervisningssammenheng innebærer det et ontologisk skifte mot å betrakte en verden i bevegelse, når den blir til i stedet for å beskrive og formidle verden som den er (Østern & Dahl, 2019, s. 30).

Metodologi og metode: Dramaturgisk rhizomatisk design

Dette prosjektet er forankret i en kunstfaglig og praksisnær forskningsmetodologi, inspirert av *didaktisk designforskning* (Østern et al., 2019) og *agentisk realisme* (Barad, 2003, 2007). Disse tilnærmingene utfordrer tradisjonelle skiller mellom teori og praksis, og legger til grunn at kunnskap skapes i samspill mellom mennesker, materialitet og kontekst. Agentisk realisme kan sies å oppløse skillet mellom ontologi og epistemologi til «etno-epistemologi» (Lenz Taguchi, 2012, s. 271), da både teori og metode må sees som aktive, produktive agenter og som medskapere i kunnskapsproduksjonen (Barad, 2003). Kunnskap, ifølge Barad og slik vi fortolker Deleuze og Guattari (1980), er ikke universell, men situert, relasjonell og kontekstavhengig.

Det er et metodologisk poeng at verden ikke kan betraktes som fiksert substans, men som en prosess og gjenoppgivelse (Juelskjær, 2019). Dette bygger på antakelsen om at fenomener ikke er nøytrale og derfor ikke kan måles gjennom forhåndsbestemte vitenskapelige metoder eller praksiser. I stedet ledes man gjennom «en abduktiv forskningslogikk fram og tilbake mellom mulige teoretiske perspektiver og meningssøkende praksis» (Østern, 2017, s. 22). Det innebærer blant annet å kunne utfordre den gamle ontologien som forankrer meningsfortolkning i en bestemt språkbruk. Dette illustreres med hvordan begrepet *kunnskap* impliserer kunnskap om noe, mens *kunnskaping* har potensial til å frembringe noe nytt i prosessene der kunnskap skapes

(Østern & Dahl, 2019). Det har implikasjoner for vår rolle i å forme kunnskap om verden, og anerkjenner de dype sammenvevingene og gjensidige påvirkningene av det vi gjør og perspektivene vi tenker med.

Intra-aksjon skiller seg fra *interaksjon*. Intra-aksjon stammer fra fysikken og refererer til intra-aktivitet mellom både menneskelige og ikke-menneskelige forhold og betingelser (Lenz Taguchi, 2012, s. 271). Dette innebærer at både menneskelige og ikke-menneskelige agenter, som styringsdokumenter, teorier, begreper, metoder, analysestrategier og måleinstrumenter, har handlekraft. Perspektivet bygger på ideen om at kunnskap ikke utvikles lineært, men gjennom et nettverk av forbindelser, bevegelser og transformasjoner. Dette medfører en rekontekstualisering av selve tenkningen rundt vitenskapsidealet i kunnskapsproduksjon. Kunnskap forstås ikke som en objektiv størrelse som kan måles eller observeres, men som en dynamisk og overlappende prosess av sammenfiltrering og engasjement.

Inspirert av Deleuze og Guattaris (1980) filosofi og Østern og Dahls (2019) sanselige didaktiske design har vi utviklet et *dramaturgisk rhizomatisk design* for undervisning og forskning. Det ble produsert 13 kortfilmer av studentgrupper (å 3–5 personer) samt refleksjonstekster knyttet til filmene, der studentene vurderte egne og andres filmer. Filmene ble utviklet som en del av et undervisningsopplegg hvor studentene skulle tematisere «utenforskap» innenfor rammen av det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». Filmproduksjonen foregikk i løpet av én undervisningsøkt på tre timer, og filmene ble levert via læringsplattformen Canvas.

I tråd med agentisk realisme og kunstfaglig metodologi forstår vi ikke data som noe som *samles inn*, men som noe som *blir til* gjennom samskaping mellom studenter, undervisere, teknologi og kontekst. Filmene og refleksjonene er ikke bare uttrykk for studentenes forståelse, men fungerer også som aktive agenter i kunnskapsproduksjonen. Forskerrollen er dermed ikke distansert, men deltakende og medskapende.

Vi har benyttet diffraktiv analyse (Lenz Taguchi, 2012) og teoretiske begreper som *becoming* (Deleuze, 1968), *deterritorialisering* (Deleuze & Guattari, 1980) og *performativ agens* (Barad, 2003). Barads (2003) begrep performative agenter anerkjenner den aktive og gjensidig konstituerende rollen både mellom menneskelige og ikke-menneskelige agenter. Deleuzes (1968) begrep *becoming* gir et innpass til å forstå verden ikke som væren, men som tilblivelse og som konstant skapes; dermed finnes det ikke tydelig forskjell

mellom bli/være, vite/kunne (Lenz Taguchi, 2012, s. 271, med referanse til Barad, 2007). Analyseprosessen sees derfor som en intra-aksjon mellom teori, empiri og forsker, der vi gjør *agentiske snitt* i materialet – det vil si fokuserer på utvalgte deler som belyser prosjektets problemstillinger.

I designforskning låses ikke forskningsspørsmål, men er åpne for utvikling, undersøkelse og formskapende arbeid – sammenfiltrering av ideer og andre materialiteter – som oppfordrer til å ta i bruk ulike uttrykk, former, innhold og språk. Når man forsker med kunstfaglige tilnærminger, er verken metodologi eller metoder ferdig etablert, men i stadig tilblivelse og må utvikles fra prosjekt til prosjekt. Utvikling av metoder for å produsere datamaterialet «befinner seg i et liminalt rom mellom to tradisjoner: kunsttradisjoner og forskningstradisjoner» (Østern, 2017, s. 21, i ref. til Sinner et al., 2006). Innsiktene kommer gjennom praksis ved å føle på kroppen, både gjennom kontekst, sansene, bevegelser, tanker og følelser (Østern & Dahl, 2019, s. 36). Datamaterialet i en utviklende og kunnskapsproduserende prosess blir til og skaper nye mønstre; vi blir til på ny og vi ble annerledes oss selv (Østern, 2021, s. 18).

Prosjektet er godkjent av Sikt (ref. nr. 824646). Studentene ble informert om prosjektets formål, og deltakelse var frivillig. Filmene ble produsert i grupper, og det ble lagt vekt på at alle skulle bidra og bli hørt i prosessen.

Undervisningsopplegg med dramaturgisk design

Hensikten med undervisningsopplegget er å introdusere studentene for dramaturgiske perspektiver. Samtidig ønsker vi at disse perspektivene internaliseres i deres egen filmproduksjon om temaet utenforskap. Filmene, i tråd med Barad (2007), sees på som produktive performative agenter som både påvirker, engasjerer, inviterer, utfordrer og igangsetter holdningsendrende arbeid.

I alle delene av undervisningsopplegget veksler vi mellom pedagogiske perspektiver, læreplanenes intensjoner og oversettelse, samt iscenesettelse av disse gjennom praktisk og kreativ dramatisering. Vi legger til grunn at læring forstås som kreativ utforskning, undring og skaping, noe som krever et aktivt fortolkningsarbeid (Østern & Dahl, 2019). I den utforskende klasseromsdia-

logen forhandles det om felles forståelse og produseres ny kunnskap gjennom en overlappende, kollektiv utforskning i det flerstemmige klasserommet.

I tråd med den dramaturgiske tenkningen kan lærestoffet bevege seg fra å være endimensjonalt pensum fra litteratur (lære om noe) til å løftes ut og bearbeides gjennom multimodale ressurser og internaliseres i studentenes ståsted, der «teksten får bryne seg på individets sanser og intellekt» (Helstad & Øiestad, 2017, s. 85). I dramaturgisk didaktisk design sees verden ikke som væren, men som tilblivelse, noe som konstant skapes (Østern & Dahl, 2019, s. 30). Det innebærer at både teori, begreper, framgangsmåte, praksis og personlig engasjement betraktes som medskapere i kunnskaps- og dataproduksjon. Studiens analytiske perspektiver og dataproduksjon blir til gjennom samskaping og utforskning.

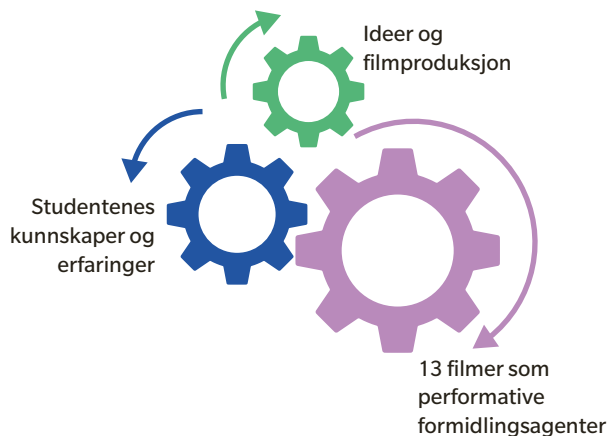
Vi har brukt drama- og teaterfaglige tilnærminger for å konkretisere styringsdokumenter og teoretiske perspektiver på ledelse av læringsprosesser i kobling mot retten til trygt skolemiljø og forebygging av mobbing, diskriminering og utenforskap. Demokrati og medborgerskap var det overordnede temaet i filmproduksjonen, med undertemaet «utenforskap». Vi ønsket å arbeide med temaet ved å bruke kreative, studentaktive læringsformer, og valgte derfor deltagende video (Roberts & Lunch, 2015). Videoene skulle utvikles i smågrupper i en demokratisk prosess som vektla at alle deltakerne skulle lyttes til og bidra i å skape en film sammen. Studentenes oppgave var å dele ideer og finne fram til et felles tema for produksjon av en kort video med en varighet på et par minutter. Målet var å lage en videosnutt som de kunne bruke i egen undervisning. Videoene ble filmet med mobiltelefon.

I planleggingen måtte studentene bestemme premissene for filmen, hvordan ideen skulle realiseres, lage handlingsgang og planlegge selve filmingen. Temaet er omfangsrikt og kan tolkes og iscenesettes på ulike måter og med ulike virkemidler. Studentenes filmer leses som agentiske snitt av temaet «demokrati og medborgerskap», og fungerer som en intra-aksjon mellom studentene som skaper dem, de ulike komponentene i filmene, andre elementer som for eksempel mobilkameraer og de/oss som betraktere. Hver gruppe brukte omtrent 3 timer på prosessen, og måtte i tillegg beskrive og vurdere egen film, begrunne sine valg og reflektere over relevansen for bruk av videoen i undervisning i skolen. Oppgaven var også å beskrive og vurdere en av de andre gruppens filmer. Det skulle vurderes innhold, relevans, aktualitet og filmenes originalitet. Prosjektet ble avsluttet med visninger i en «filmfestival»,

med etterfølgende avstemning på Kahoot blant studentene over hvilken film de syntes var mest kreativ, morsom og egnet til undervisning.

Figur 9.1

Undervisning som arena for samskaping og dataproduksjon



Difraktiv analyse

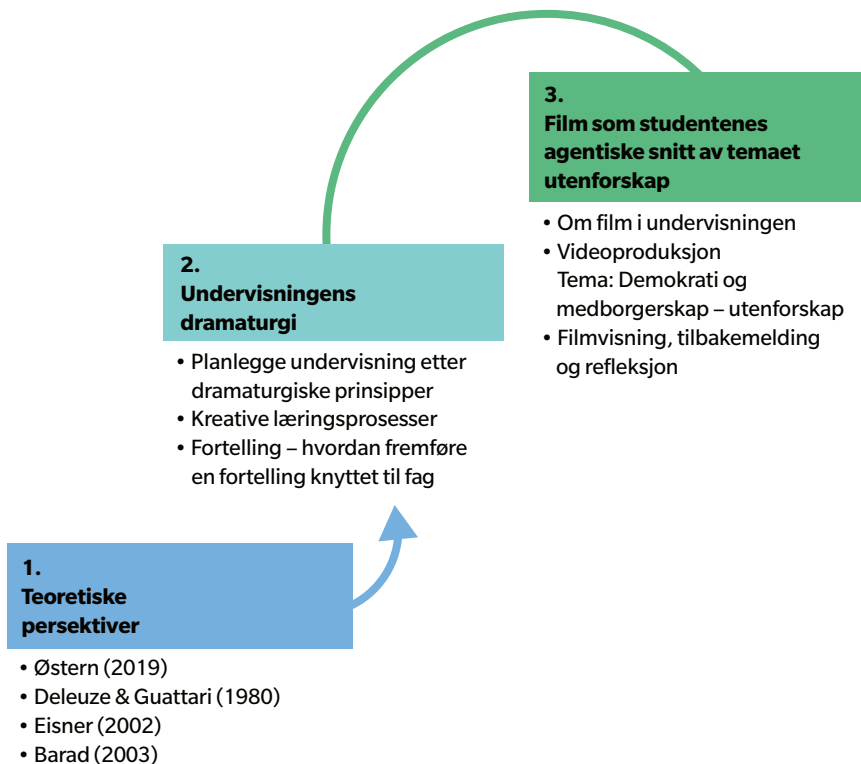
I analysen anvender vi diffraktiv metode for å undersøke hvordan studentenes filmer og refleksjoner intra-agerer med teoretiske begreper som *deteritorialisering*, *becoming* og *performativ agens*. I den diffraktive analysen av filmene gjør vi noen agentiske snitt (Barad, 2007), forstått som noen konstruerte snitt, der vi velger ut noe fra datamaterialet som vi ønsker å undersøke nærmere (Lenz Taguchi, 2012, s. 60). Analysen skjer i en *intra-aksjon* mellom teori, undervisningsmetode, oss som forskere, studentenes filmer og refleksjonsnotater.

Vi åpner opp for de valgte dataene for å utforske studentenes filmer: Hvilken historie fortelles, og hva slags virkemidler har studentene anvendt for å fortelle den? I refleksjonstekstene forfølger vi hvordan studentene selv operasjonaliserer pedagogiske perspektiver og begreper.

Alle delene i prosjektet forstås som en konstituerende kraft (Taguchi, 2012). Dette bygger på antakelsen om at det ikke finnes noen uskyldige posisjoner eller «objektiv» kunnskap (Haraway, 1988). Forskerens teoretiske perspektiver og deltakernes engasjement ses som en del av den situerte kunnskapen i dataproduksjonen.

Figur 9.2

Modell av teoretisk linse for dataproduksjon med dramaturgisk rhizomatisk design



Figuren skisserer dramaturgisk rhizomatisk design og gir en oversikt over forskerens teoretiske linse og temaene i undervisningsopplegget. Studentenes filmer om demokrati og medborgerskap veves sammen med både teoretiske perspektiver, styringsdokumenter, teknikker og studentenes egne perspektiver, og ses her som et «egenrådig aktør» i dataproduksjonen (Østern, 2017, s. 21).

Film som performativ agent

Studentene fikk samme oppgave, men det ble skapt 13 ulike filmer om temaet utenforskap. Vi gir først en kort oversikt over hvordan oppgaven ble løst, før vi analyserer og diskuterer to utvalgte filmer. Filmene var ulike både innholds- og formmessig, med forskjellige spillestiler og virkemidler. Flere av filmene tok utgangspunkt i skole- og klasseromssituasjoner, der en person ble utestengt, for eksempel i gruppearbeid. Noen av filmene hadde realistisk innhold og figurer, mens andre var mer karikerte og overdrevne i situasjonsbeskrivelsene.

De ferdige filmene viser at studentene har tolket oppgaven på ulike måter og valgt forskjellige fabler, og det kommer tydelig fram at de har brukt sin fantasi. At samme oppgave gir ulike svar, fremhever at kunsten er en personlig signatur og gir rom for ulike tolkninger og svar (Eisner, 2002). Dette vises også i filmene når det gjelder valg av formspråk og virkemidler. Noen filmer har dialog og en realistisk spillestil, mens humor og karikatur brukes i flere filmer. En film har en chat mellom to personer som innhold. Det finnes også eksempler der aktørene deler og reflekterer over personlige opplevelser i et naturalistisk og troverdig intervju.

Filmen «The classroom» handler om en student som ikke får innpass hos medstudentene. I en scene ser vi studentens forsøk på å bli inkludert og hvordan hen blir avvist. Avvisning er også tema i «Den korte veien», der hovedpersonen melder seg inn i Sian etter å ha blitt avvist av andre. I denne filmen er overdrivelser og humor sentrale virkemidler.

Flere av filmene har handlingen i fokus og ingen verbal dialog. Filmen «Ping pong eller heroin» tematiserer utenforskap gjennom en visuell og kroppslig fortelling uten dialog. To studenter spiller bordtennis, mens en tredje sitter ved siden av og forsøker å få innpass. Hans kroppsspråk og ansiktsuttrykk signaliserer ønske om deltakelse, men han blir ignorert. Etter hvert resignerer han, setter en sprøyte og faller sammen – en dramatisk vending som understrekes av et dikt og en illustrasjon i filmens avslutning. Diktet er av Johanne Engelund Tjøsvold: «Betyr ikke lenger så mye for meg å bety så mye for dere».

I en diffraktiv analyse (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012) kan denne filmen forstås som et agentisk snitt der både menneskelige og ikke-menneskelige aktører – kropp, kamera, lyd, lys og tekst – inngår i en intra-aktiv prosess.

Den repetitive lyden av pingpongballen, fraværet av dialog og det visuelle fokuset på avvisning og kroppslig isolasjon skaper en sanselig og emosjonell

respons hos betrakteren. Dette er et eksempel på det Barad omtaler som performativ agens – filmen virker ikke bare representerende, men konstituerende: Den skaper innsikt og affekt i møte med temaet.

Filmen kan leses som et uttrykk for *deterritorialisering* (Deleuze & Guattari, 1980), ved at den bryter med tradisjonelle, verbalspråklige fremstillinger av mobbing og utenforskap. I stedet åpner den for en kroppslig og visuell tilnærming som utfordrer etablerte fortellerformer og inviterer til nye innganger til temaet. Studentenes valg av virkemidler – fravær av tale, bruk av dikt og enkle, men sterke visuelle kontraster – viser hvordan film kan fungere som en pedagogisk ressurs som både engasjerer og utfordrer.

Filmen «På utkanten» er en animasjonsfilm som tematiserer ekskludering og tilhørighet ved hjelp av geometriske figurer i ulike farger og former. Gjennom en enkel, men virkningsfull visuell fortelling illustreres hvordan en rød firkant forsøker å få plass i ulike grupper, men avvises fordi den ikke passer inn. I en scene prøver den røde figuren å endre fasong for å få innpass, uten at det lykkes. Kameraet zoomer ut, og vi oppdager en annen gruppe i utkanten, der de svarte figurene ligner mer formmessig på den røde figuren.

Først når figuren endrer form og farge, oppnår den tilhørighet – men dette fører til en eksplosjon, før filmen avsluttes med en alternativ, mer inkluderende løsning. Ett av virkemidlene som brukes i filmen, er kontraster i farger og former. De ulike figurene, der én figur prøver å få innpass i forskjellige grupper, men ikke passer inn, symboliserer ulike mennesketyper. Rolig, monoton musikk ligger i bakgrunnen og blir kun avbrutt av en eksplosjonsartet lyd, før den samme musikken gjentas. Selv om det kun brukes former og figurer, kommer tematikk og konflikt tydelig fram, særlig gjennom bruk av kontraster.

I en diffraktiv analyse (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2012) kan filmen forstås som et agentisk snitt hvor både materialitet (papirfigurer, farger, former), lyd (monoton bakgrunnsmusikk og eksplosjonslyd) og dramaturgi inngår i en intra-aktiv prosess. Filmen skaper mening gjennom samspillet mellom disse elementene og inviterer seeren til å erfare utenforskap på et sanselig og emosjonelt nivå – uten bruk av språk.

Dette gjør filmen til en tydelig performativ agent (Barad, 2003), som ikke bare representerer utenforskap, men produserer affekt og innsikt i møte med temaet. Ved å bruke ikke-menneskelige aktører og et abstrakt formspråk utfordrer filmen etablerte fortellerformer og åpner for nye innganger til komplekse sosiale spørsmål. Dette kan leses som en form for *deterritorialisering*

(Deleuze & Guattari, 1980), der kjente strukturer og symboler oppløses og rekonstrueres i et nytt visuelt språk.

Studentenes filmer viser hvordan multimodale uttrykk kan fungere som verktøy for å utforske og formidle samfunnsaktuelle temaer. De gir rom for tolkning, refleksjon og diskusjon – og kan dermed brukes som et didaktisk redskap i undervisning om demokrati, inkludering og medborgerskap. Studentenes valg av virkemidler og symbolspråk viser hvordan film kan fungere som en rhizomatisk læringsprosess, der kunnskap utvikles horisontalt og i samspill mellom idé, materiale og kontekst.

I refleksjonsteksten skriver en studentgruppe at:

Film er en spennende og læringsrik måte å arbeide på!, som åpner opp til å stille spørsmål ved etablerte sannheter og utforske alternative perspektiver. ... Filmproduksjon slik som vi nå har gjort, kan i skolen også være et godt pedagogisk verktøy, som også gir elevene muligheten til å formidle tanker og ideer på kreative måter. Digitale ferdigheter er også en kompetanse elevene skal bygge på, og i en filmoppgave vil elevene utfordres på flere digitale plattformer. (Gruppe, 8)

En annen gruppe skriver: «valgte å tematisere mobbing primært gjennom å filme uten lyd, men kroppsspråk og kameravinkling skulle få snakke for seg selv» (Gruppe, 12). Dette kan tolkes i lys av Barads (2007) idé om performativ agens; at agens ikke er noe som en aktør har, men noe som oppstår i møte mellom ulike aktører eller krefter.

Film i undervisning fungerer som en aktiv og dynamisk deltaker i læringsprosessen, og bidrar til å forme og omforme både kunnskapen som produseres og måtene studentene engasjerer seg med denne kunnskapen på. Filmens rolle som performativ agent i læring og undervisning kan derfor forstås ikke bare som en kilde til informasjon, men som en medskaper av pedagogiske perspektiver, kontekster og begreper. I en undervisningssammenheng innebærer dette at læring ikke bare skjer gjennom overføring av kunnskap fra lærer til elev, men gjennom interaksjonen mellom studenter, lærere, multimodale ressurser og de ideene som blir utforsket. Film blir dermed ikke bare et verktøy for å formidle informasjon, men en aktiv deltaker i læringsprosessen som kan påvirke og endre forståelsen av et tema.

Studentene skriver:

Ved å illustrere demokrati, eller mangel på sådan, i chat-form, illustrerer filmen både hvordan demokrati uttrykkes på mikro-nivå, og hvordan utenforskap gjerne kan være enklere å overse når man kommuniserer via sosiale medier. (Gruppe, 7)

Film har, slik vi leser det, potensial til å utfordre etablerte oppfatninger og åpne opp for nye måter å tenke om utenforskap og mobbing på. Sett i lys av Deleuze og Guattaris (1980) filosofi, kan tolkningen være at film *deterritorialiserer* den tradisjonelle maktstrukturen i klasserommet og fremmer en mer demokratisk og deltakende læringskultur. Filmens evne til å fremkalle emosjonell respons kan være en form for performativ agens, som gjør det mulig for studenter å føle empati med karakterene. Dette har potensialet til en *deterritorialisering* av studentenes egne følelsesmessige responser på utenforskap og mobbing. Etter å ha sett og diskutert en film om utenforskap og mobbing, vil studentene forhåpentligvis bli inspirert til å endre eller *reterritorialisere* sin egen praksis. Videre kan det bidra til å utvikle nye strategier, perspektiver og begreper for å håndtere utenforskap og for å kunne fremme en mer inkluderende kultur i skolen.

Oppsummering: dramaturgisk rhizomatisk design som forsknings- og undervisningsmetode

Dette kapittelet kan sees på som et bidrag til teori og metode som fremmer skapende, kreative, multimodale og estetiske læringsprosesser, og som anerkjenner medskapende relasjonelle prosesser i en deltakende praksisnær forskning. Disse perspektivene samlet sett undersøker viten og virkelighet som en prosess i tilblivelse, der både menneskelige og ikke-menneskelige aktører bidrar aktivt til kunnskapsproduksjonen. I stedet for å betrakte forskning som en objektiv og distansert praksis, legger metodologien vekt på samskapning og intra-aksjoner, der teori, metode, forskere, deltakere og materialiteter inngår i et dynamisk samspill. Dette åpner for en forskningspraksis som ikke

bare undersøker verden og viten, men også bidrar til å forme den. Gjennom deltakende forskning blir forskningsspørsmål og metoder utviklet i prosessen, i tett dialog med praksisfeltet. Etter vår mening er denne metodologien særlig egnet for å undersøke kreativ undervisningspraksis, da den kombinerer kunstfaglige og vitenskapelige tilnærminger. Den anerkjenner at kunnskap skapes gjennom kroppslige, sanselige og materielle erfaringer, og at både forskningen og forskeren selv transformeres gjennom arbeidet.

Kapittelet viser hvordan en slik dynamisk og medskapende metodologi kan bidra til å utvikle og forstå undervisningspraksis på en måte som er både situert og relasjonell, og som fremmer nytenkning og kreativitet i forskningsprosessen. Ved å koble dramaturgisk tenkning, Deleuze og Guattaris (1980) filosofi og kunstfaglige perspektiver, har vi utviklet et *dramaturgisk rhizomatisk design* – som kapittelet presenterer og utforsker. Dramaturgisk rhizomatisk design legger til rette for skapende, performative, multimodale, inter- og intra-aktive læringsprosesser, der både studenter og undervisere improviserer, sanser, tenker, beveger seg og blir beveget mens de skaper kunnskap og lærer sammen. Å betrakte læring som *samskaping*, *deterritorialisering*, *reterritorialisering* og *tillblivelse* innebærer å anerkjenne at både lærere og studenter stadig er i ferd med «å bli».

Filmene ble utviklet med nye idékombinasjoner i et samskapende nettverk mellom deltakere, ideer og multimodale ressurser. Studentenes refleksjonsnotater og deres egen- og hverandrevurderinger av filmene de har produsert, viser at film som medium engasjerte studentene på flere nivåer – intellektuelt, emosjonelt, fysisk og sensorisk. Analysen viser at filmene i seg selv har en konstituerende kraft som, i lys av Barad (2007), sees som en aktiv performativ agent med kapasitet til å endre verden. Dette kan tolkes som at studentene og filmene intra-agerer og påvirker hverandres forståelse og tolkninger. Studentenes tanker og følelser blir påvirket av filmens innhold, og samtidig bidrar deres diskusjoner og perspektiver til å forme studentenes unike forståelse av filmen.

Videre oppmuntrer dette til å stille spørsmål ved etablerte sannheter og utforske alternative perspektiver, og kan deterritorialisere den tradisjonelle maktstrukturen i klasserommet som arena for kunnskapsproduksjon, og dermed fremme en mer demokratisk og deltakende læringskultur. En samskapende læring og rhizomatisk tenkning kan inspirere til å utvikle nye strategier,

perspektiver, begreper og praksiser for å forstå og håndtere utenforskap, og for å kunne fremme en mer inkluderende kultur i skolen.

Dramaturgiske tilnærminger til undervisning gir, slik vi ser det, mulighet for å vitalisere og individuelt tilpasse undervisningsopplegg, og inviterer til å tenke nytt om hvordan vi forstår kunnskap og vår rolle i å forme og produsere den. Dette tillater, i tråd med rhizommetaforen (Deleuze & Guattari, 1980), at både lærere og studenter sender sine «røtter» videre i mange retninger, og med dette åpner opp for nye muligheter og sammenkoblinger. Dramaturgisk didaktisk design og rhizomatiske tilnærminger til undervisning åpner opp for å ivareta estetiske, skapende, uferdige, oppdagende læringsprosesser og en samskapende læring.

Når den lærende oppfordres til meningsbrytning, utforskning og engasjement, kan vi anta at læringsglede oppstår. En samskapende tilnærming til undervisning har potensial til å bidra til tilrettelegging for utforskende læring, der studentene og elevene oppfordres til å følge sine egne ideer og interesser, slik også kunstutøvere gjør. Kunsten kan bli en modell for læring (Eisner, 2002). Forhåpentligvis fører dette til læringsglede og ikke minst motivasjon og oppdagelser av nye verdifulle idékombinasjoner i det 21. århundre.

Referanser

- Asdal, K. & Brenna, B. (1998). *Samtaler over tid*. I K. Asdal, A. J. Berg, B. Brenna, I. Moser & L. M. Rustad (Red.), *Betatt av viten: Bruksanvisninger til Donna Haraway*. Spartacus.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). Aesthetics and learning. *The Future of Education*, (2), 11–15.
- Bakke, J. O. & Lindstøl, F. (2023). *Undervisningens dramaturgi*. Fagbokforlaget.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern et al. (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–56). Universitetsforlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987[1980]). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). University of Minnesota Press.
- Eigtvedt, M. (2007). *Forestillingsanalyse*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/tromsoub-ebooks/detail.action?docID=3420063>
- Eriksen, A., Larsen, A. B. & Leming, T. (2015). Acting and reflecting; making connections between theory and practice in teacher education. *Reflective Practice*, 16(1), 73–84. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969697>
- Gardner, H. (1995). «Multiple intelligences» as a catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16–18. <https://doi.org/10.2307/821182>
- Haraway, D. (2013). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. I *Women, science, and technology* (s. 455–472). Routledge. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2021). Mellom entré og sorti – dramaturgisk didaktikk i klasserommet. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(2), 24–38. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.2659>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2022). *Læreren som regissør: Ledelse og læring i klasserommet* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Juelskjær, M. (2010). Kvantefysiske subjekter? Ny-materialisme og studiet af subjektivering i tid og rum. *Nordiske Udkast*, 38(1), 58–74.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med agential realisme*. Nyt fra samfundsvitenskaberne.
- Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis: En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet: Veve i åpne dører* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder].
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1464700112456001>
- Liset, M. & Wiik, M. (2023). Dramafaglige estetiske læreprosesser for fremtidens klasseledere. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(1), 25–39. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3851>

- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Roberts, T. & Lunch, C. (2015). Participatory video. I R. Mansell & P. H. Ang (Red.), *The international encyclopedia of digital communication and society*. John Wiley & Sons.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsløftet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(1), 7–27. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>
- Østern, T. P. & Østern, A.-L. (2019). Dybde//undervisning – sanselig designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern et al. (Red.), *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57–77). Universitetsforlaget.

Heim, G. & Höper, J. (2025). Samisk matkultur og artskunnskap i uteundervisning. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 233–256). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680910>

10

Samisk matkultur og artskunnskap i uteundervisning

*Læringsglede i erfaringsbasert undervisning i fagene
mat og helse og naturfag*

Greta Heim & Jan Höper

Sammendrag: I kapittelet setter vi læringsglede i sammenheng med uteundervisning i et opplegg om samisk matkultur og artskunnskap. Et karakteristisk trekk ved samisk matkultur er bruk av lokale matplanter. Å ha artskunnskap og kunne finne disse plantene bidrar til å utvide forståelsen av samisk matkultur.

Prosjektet som kobler skolefagene mat og helse med naturfag, prøver å svare på følgende: Hvordan kan et erfaringsbasert undervisningsopplegg i uterommet, som integrerer samisk matkultur og artskunnskap, bidra til læringsglede?

Data ble samlet inn gjennom tegninger der elevene illustrerte ingredienser fra naturen, observasjoner og påfølgende loggskrivning. Ut fra analysen fremhever vi to hovedfunn: Erfaringsbasert læring motiverer, og sansenes betydning for læring. Ved å legge undervisningen til uterommet ble elevenes autonomi som en viktig faktor for mestringsfølelse og læringsglede fremmet.

Nøkkelord: samisk matkultur, artskunnskap, erfaringslæring, selvbestemmelsteori, sanser, uterommet

Abstract: In Norway, the current educational standards promote an integration of Sami perspectives in all school subjects. In this chapter, læringsglede (“joy of learning”) is discussed in relation to science and food & health studies. We demonstrate how Sami food culture, utilising local plant species, can be integrated with species knowledge in outdoor settings and through the use of all senses.

The project attempts to answer the following research question: How can an experiential teaching program in the outdoor space, which integrates Sami food culture and species knowledge, contribute to the joy of learning?

Data was collected through drawing tasks, in which students illustrated ingredients from nature, observations and subsequent log writing. From the analysis, we highlight two main findings: Experiential learning motivates, and the importance of the senses for learning.

By using outdoor spaces, students’ autonomy was promoted, which is highlighted in the chapter as an important factor that contributes to a sense of mastery and joy of learning.

Keywords: Sami food culture, species knowledge, experiential learning, senses, self-determination theory, outdoor education

Innledning

Norge har et spesielt ansvar for å integrere samiske perspektiver i utdanningen, siden disse utgjør en viktig del av vår nasjonale arv og fordi det bor samer i hele landet (Keskitalo & Määttä, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2017). For elever som har rett til opplæring på samisk eller bor i forvaltningsområdet for samisk språk, gjelder det samiske læreplanverket (LK20S), mens alle andre følger læreplanverket (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2019). En stor andel elever i skolen lærer om samisk kultur i tidsrommet rundt samenes nasjonaldag 6. februar: *Sámi álbmotbeaivi* på nordsamisk. Markeringen av denne dagen i skolene fremhever og anerkjenner viktige verdier for både utdanning og samfunn, og løfter frem en kultur som er sterkt forankret i naturen (Olsen & Sollid, 2019).

Samisk kultur er imidlertid langt mer enn nasjonaldagen; den er mangfoldig, noe som blant annet skyldes ulikt klima og natur. Dette gjenspeiles i LK20, der det fremheves at alle elever skal få kunnskap om samisk kultur, samfunnsliv og historie i alle fag og gjennom hele året. Dette har inspirert oss til å undersøke hvordan samisk matkultur og artskunnskap kan undervises i uterommet om høsten, og dermed åpne for nye tilnærminger i undervisningen av mat og helse og naturfag, noe som etterlyses i litteraturen (Balto, 2023; Balto & Johansson, 2015; Guttorm, 2011; Laiti et al., 2022; Virtanen et al., 2020).

Å styrke kalles «nannet» på nordsamisk, og i denne sammenhengen ønsker vi å bruke «nannet» for å styrke bevisstheten om mangfoldet i samisk kultur (Heim & Bergan, 2024). Slik vi forstår det, handler det også om å anerkjenne og respektere både egne og andres kulturer, noe Keskitalo og Määttä (2011) fremhever som sentralt for undervisning basert på samiske pedagogikkens premisser.

For at anerkjennelse skal lykkes, er det viktig at elevene motiveres til å nærme seg utfordringen på en positiv måte. Dette bidrar til å skape det som Illeris (2012) kaller *læringens drivkraft*, en forutsetning for *læringsglede*. Ifølge selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2008) krever dette at tre grunnleggende behov oppfylles. For det første må elevene oppleve autonomi, det vil si at de føler eierskap til egen læring. For det andre må de oppleve mestring (kompetanse), slik at de føler at de er i stand til å håndtere utfordringen. Til slutt må opplegget fremstå som meningsfylt og relevant, slik at elevene opp-

lever tilhørighet til læringsmiljøet. Når behovene er ivaretatt, kan motivasjon og læringsglede oppstå. Dette henger sammen med elevenes selvfølelse og selvtillit, som igjen påvirker om temaet oppleves som engasjerende og dermed kan være nøkkelfaktorer for å oppleve glede i læringsprosesser (Schunk & Ertmer, 2000).

I dette kapitlet knyttes begrepet *læringsglede* til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, der autonomi, kompetanse og tilhørighet står sentralt (Deci & Ryan, 2008). Dette perspektivet støttes av Dettweiler et al. (2015), som hevder at uteundervisning med praktisk tilnærming bidrar til å fremme autonomi og kompetanse. Forfatterne mener videre at disse aspektene er direkte koblet til læringsglede, basert på elevenes uttrykk for økt glede i uterommet sammenlignet med klasseromsundervisning. Dette fremhever betydningen av en erfaringsbasert tilnærming.

Uteundervisning som involverer praktisk arbeid med planter har også vist seg å forbedre elevenes kunnskap om og holdninger til planter betydelig (Fančovičová & Prokop, 2011). Dette er et eksempel på naturfagets lange tradisjon med å bruke naturen som læringsarena (Ayotte-Beaudet et al., 2017). Mat og helse har derimot liten tradisjon for uteundervisning, med unntak av aktiviteter som høsting. Derfor kan det være interessant å undersøke hvordan undervisning i mat og helse kan legges til uterommet på tilsvarende måter som naturfag.

Jordet (2010) mener at kunnskapstilegnelse utenfor klasserommet, fri fra fysiske begrensninger, har stor betydning. Han fremhever spesielt læring som har direkte tilknytning til naturen og omgivelsene der folk lever, og som samtidig er sosialt forankret. Denne formen for erfaringsbasert undervisning i uterommet viser likhetstrekk med samisk pedagogikk, slik Keskitalo og Määttä (2011) beskriver den. Det er i dette mulighetsrommet vi ønsket å utforske hvordan samisk matkultur og artskunnskap kan gi læringsglede i uteundervisning.

Samisk matkultur er mangfoldig, men det som er felles, er bruken av få ingredienser som tilberedes slik at deres naturlige smaker fremheves. Dette gir en enkel og ren smaksopplevelse (Heim, 2023). Å bruke smak som en didaktisk inngang til læring, ved å kombinere praktisk arbeid, sensoriske opplevelser og tverrfaglig samarbeid, er noe Sørensen og Mouritsen (2019) fremhever gjennom «learning about flavour and learning through flavour» ved bruk av sansene. Dette perspektivet kan med fordel knyttes til undervis-

ning i uterommet, hvor naturen gir en rik arena for sansebaserte opplevelser og erfaringsbasert læring (Dettweiler et al., 2015).

Gjennom å bruke naturen som læringsarena kan elevene oppleve autonomi, tilegne seg kompetanse og kjenne tilhørighet. En utfordring ved undervisning i uterommet er imidlertid manglende artskunnskap, som er så utbredt blant elever og lærere at det har fått et eget begrep, «plant blindness» (Fančovičová & Prokop, 2011). I tillegg kan artskunnskap fremstå som kjedelig og irrelevant (Kvammen & Munkebye, 2018). For å møte disse utfordringene har vi i prosjektet fulgt Randler (2009) sin anbefaling om å begrense opplæringen til få arter, og jobbet grundig med disse i ulike sammenhenger.

Vi håper at dette eksempelet kan inspirere til lignende prosjekter andre steder i Norge, særlig med tanke på målet om å legge til rette for en mer praktisk skole (Meld. St. 34 (2023–2024)). Vi skal derfor belyse følgende problemstilling:

Hvordan kan et erfaringsbasert undervisningsopplegg i uterommet, som integrerer samisk matkultur og artskunnskap, bidra til læringsglede?

Teoretisk rammeverk

Stortingsmeldingen (Meld. St. 34 (2023–2024)) går enda lenger enn Deci og Ryan (2008) og Dettweiler et al. (2015) ved å tydelig koble betydningen av praktisk arbeid i fag som mat og helse og naturfag til elevenes motivasjon gjennom praktiske aktiviteter, samhandling og varierte læringsressurser. I samhandling med andre tilegner elevene seg kunnskap, i tillegg til verdier og emosjoner, noe som kan styrke deres selvtillit ved å erfare tilhørighet, mestring og læringsglede (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Fellesnevneren i begge fag er erfaringsbasert læring, der læringsglede kan komme til uttrykk gjennom elevenes engasjement.

Erfaringsbasert læring

Erfaringsbasert læring, slik vi bruker begrepet, bygger på John Dewey sine ideer om praktisk arbeid i og utenfor klasserommet (1986). Dette passer

sammen med samisk pedagogikk, som er dypt forankret i naturen og samfunnet (Balto, 2023), og fremmer selvstendighet og samhold gjennom læring basert på direkte erfaringer. Kunnskap har tradisjonelt blitt overført fra generasjon til generasjon gjennom muntlige fortellinger og ulike praksiser av en kyndig, som kalles *árbečeahppi* på nordsamisk (Guttorm, 2011; Jonsson, 2011; Porsanger & Guttorm, 2011). I vårt undervisningsopplegg lærer elevene om matplanter og hvordan disse kan nyttiggjøres, gjennom praktisk arbeid i uterommet.

Ute i ulike læringsarenaer møter elevene reelle utfordringer som krever kommunikasjon og en annen tenkemåte enn inne i klasserommet. I det sosiale samspillet blir innholdet hovedsakelig formidlet gjennom språk, men begrepene som brukes, knyttes direkte til virkeligheten. Dette kan bidra til at elevene integrerer ny informasjon med eksisterende kunnskap for å forstå nye konsepter og løse ukjente utfordringer, noe som bidrar til økt kompetanse.

Dewey sitt syn på det nære forholdet mellom mennesket og naturen samsvarer med det som er sentralt i samisk kultur. Alt er en helhet, der mennesket er en del av naturen, og naturen og mennesket er avhengig av hverandre (Dewey, 1916; Porsanger & Guttorm, 2011). Dette synet på helhetlig tenking leder naturlig til Deweys pedagogiske filosofi om «learning by doing and reflecting», som beskriver hvordan mennesket reflekterer og lærer gjennom praktiske aktiviteter ved å være en del av en helhet. Dette prinsippet brukes i fag som mat og helse, der elevene lærer gjennom praktiske aktiviteter om matlaging (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I naturfag, hvor de utforsker økosystemer for å forstå samspillet mellom artene (Kunnskapsdepartementet, 2019b), men i begge fag mangler ofte den reflekterende delen, noe som minsker forståelsen (Abrahams & Millar, 2008).

Ved å legge undervisningen til uterommet kombineres disse aspektene, og refleksjon over opplevelsen kan bli en viktig del av den kognitive læringsprosessen, hvor både kroppslige aktiviteter og sanser integreres (Dewey, 1986).

Erfaringsbasert kunnskapsoverføring vektlegger nytteaspektet av naturen, samtidig som den sikrer at naturen blir bevart for fremtidige generasjoner (Guttorm, 2011). Når opplæringen plasseres der ressursene finnes, utnyttes uteundervisningens fordeler, som større utfoldelsesfrihet og kreativitet for elevene (Frøyland & Remmen, 2019), noe som bidrar til elevenes følelse av autonomi (Dettweiler et al., 2015).

Vårt undervisningsopplegg bygger på konseptene «árbediethu», som betyr tradisjonell kunnskap på nordsamisk og hovedsakelig overføres muntlig, og «árbemáhttu», som betyr tradisjonell praktisk kunnskap som må erfares for å utvikle ferdigheter. Disse begrepene representerer visdom og praksiser utviklet gjennom århundrer, der det å bevare naturen og videreføre kunnskap er integrert i det levende samfunnet og miljøet (Guttorm, 2011; Porsanger & Guttorm, 2011).

Den erfaringsbaserte undervisningen i åpne, autentiske læringsrom kan bidra til at elevene opplever temaet som mer relevant, og gir læring overføringsverdi til dagliglivet (Fiskum & Husby, 2014; Thorsheim, 2016). Denne undervisningsformen engasjerer flere arbeidsmåter og sanser enn det som er mulig i et skolekjøkken eller klasserom, og bringer elevene nærmere samfunnet utenfor skolen (Fiskum & Husby, 2014).

Sanser

Undervisningsopplegget vårt er inspirert av Sapere-metoden, utviklet av Jacques Puisais (Korsnes & Sandvik, 2020). Denne metoden imøtekommer barnas natur til å være utforskende, eksperimenterende og reflekterende (Coe et al., 2024). «Sapere», som er latin, betyr å kunne, å smake, å vite og å kjenne (Korsnes & Sandvik, 2020), og tilbyr en enkel og uformell tilnærming til smaksopplevelser. Metoden oppfordrer elevene til å bruke hele sanseapparatet for å skille og beskrive smaker (Lekhal et al., 2019). Denne pedagogiske tilnærmingen er utviklet for å fremme de sensoriske evnene barn er født med (Korsnes & Sandvik, 2020).

I praksis betyr dette at vi tilrettelegger for og aktivt oppfordrer elevene til å bruke alle sine sanser i læringsprosessen. Målet med dette arbeidet er å trygge elevene på sitt eget sanseapparat, slik at de våger å utforske nye ingredienser og matretter (Livsmedelsverket, 2015). På sikt kan dette lede til økt interesse for å sanke, tilberede og spise mat, samt forbedre forståelsen for matkultur i forhold til egen helse, naturen som helhet og som forbruker (Myhrer & Hersleth, 2019). Denne helhetlige tilnærmingen fra mat og helse støttes også fra et naturfaglig ståsted (Jordet, 2010; Orion, 2007).

Autentiske erfaringer bidrar spesielt i biologi til læring gjennom å observere, se, lytte, føle, og dermed i dobbelt forstand bli berørt av plantene og øke tilhørighetsfølelsen blant elevene (Dettweiler et al., 2015). Orion (2007) har

vist hvordan inkludering av førstehåndsopplevelser, der sansene bevisst brukes ute, bidrar til meningsfulle naturfaglige opplegg som inkluderer alle elever og kan fremkalle læringsglede.

Smakssansen har en sentral plass i utviklingen av mat (Holthe et al., 2019; Korsnes & Sandvik, 2020) og er også viktig for bærekraft, både av økologiske og økonomiske grunner. I mat og helse lærer elevene å bruke sansene for å vurdere ingrediensenes kvalitet, noe som blant annet synliggjøres gjennom merking som «best før, men ofte god etter» på forpakningene.

Uteundervisning som mulighet og utfordring

Uterommet tilbyr en ideell arena for å fremme læringsglede (Jordet, 2010). Samtidig er uterommet essensielt for å fremme en bærekraftig forståelse av natur og kultur, som tradisjonelt er dypt forankret i samisk tradisjon (Guttorm, 2011).

I vår sammenheng er det sentralt at elevene kommer nærmere naturen, og på den måten får opplevelser og erfaringer i en verden uten å bruke skjerm (Foran, 2008). Slik kan undervisning ute påvirke relasjonen mellom mennesker og uterommet, men også forholdet mellom elevene og lærerne (Alerby, 2020).

Uterommet fungerer som en arena for gjensidig anerkjennelse når opplæringen tilrettelegges slik at læring skjer gjennom tilegnelse, deltakelse og nyskapning (Jordet, 2020). Dette samsvarer med det overordnede målet i LK20, hvor skolen skal legge til rette for utforskning, skaperglede og engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å ta i bruk hele kroppen kan læringsprosessen bli både bredere og mer engasjerende for elevene, noe som kan gi en dypere forståelse av lærestoffet (Jordet, 2010).

Til tross for de mange fordelene ved undervisning i uterommet, finnes det også en rekke utfordringer som kan hindre implementering i praksis. Eksempler på dette er mangel på ressurser som tid, lærere og assistenter, store klasser, skolens beliggenhet eller usikkerhet hos lærerne på grunn av manglende erfaring (Killengreen et al., 2023).

Metode

Før vi presenterer selve undervisningsopplegget, datainnsamlingen, analysen og refleksjoner om forskningsetikk, ønsker vi å posisjonere prosjektet vårt innenfor *forskning på egen praksis* (Gjötterud, 2020). Dette prosjektet illustrerer dilemmaet undervisere ofte møter, der tverrfaglige prosjekter må tilpasses institusjonelle rammer, som i dette tilfellet gjelder ulike fagseksjoner og skolens praksis. Slike prosjekter er av natur kvalitative og har ikke som mål å bekrefte hypoteser eller bevise fenomener. Fokuset ligger heller på å utvikle egen kompetanse, gi nyttige innspill til kunnskapsfeltet og ikke minst inspirere andre (Smith & Flores, 2019). I dette tilfellet gjelder det undervisning om samisk matkultur og artskunnskap.

Det er derfor viktig å være bevisst studiens begrensninger, siden forskernes rolle og undervisningsstil påvirker deltakernes atferd og opplevelse. Våre egne forventninger til forskningen kan også påvirke observasjonene, noe som er bakgrunnen for den refleksive analysen i flere steg, som beskrevet nedenfor.

Undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget var et samarbeid mellom en barneskole og lærerutdanningen. Under det første møtet ble elevene introdusert for et eksempel på tilnærming til samisk matkultur. De fikk vite at de skulle tilberede viltpizza i en *sjuteinsovn* (Aadland, 2008) ved fjæra og lage te av geitrams. De fikk også vite at ingrediensene var korn (hvete), tyttebær, ost, creme fraiche, løvetann, geitrams og reinkjøtt. Mat med reinkjøtt er mye brukt som eksempel på samisk matkultur, men i dette opplegget hadde vi søkelyset på lokale matplanter. Dette er i tråd med nasjonale kostråd, som anbefaler et mer plantebasert kosthold for å fremme folkehelsen og forebygge kroniske sykdommer som kreft, hjerte- og karsykdommer og diabetes type 2 (Helsedirektoratet, 2024), samtidig som maten blir mer klima- og miljøvennlig.

Før den første ekskursjonen, der elevene skulle bli kjent med plantene til maten, hadde elevene et teoretisk forarbeid inne, der kontaktlærer forklarte plantenes anatomi ved hjelp av geitrams som eksempel. Under ekskursjonen ledet vi elevene gjennom ulike oppgaver for å utforske ingrediensene, for eksempel å finne «hvete» til pizzaen. Lignende oppdrag var å finne tyttebær, løvetann og geitrams. Hjelpemidler for elevene var enkle tegninger og bilder av

disse og beslekta arter, og vi var tilgjengelige for spørsmål i læringsarenaen nært skolen, et halvåpent kulturlandskap med gressletter, skogsområde og lekeplass.

Den andre ekskursjonen fant sted i fjæra, hvor mat- og helsestudentene ledet undervisningsopplegget for grupper på tre til fem elever. På grunn av en uvanlig varm sommer var naturen tre uker foran skjema, noe som medførte at geitramsen og løvetanna allerede var avblomstret, mens tyttebæra ikke var moden. Dette viser hvor sårbart det kan være om vi kun hadde lagt opp til en art, og understreker behovet for fleksibilitet i uteundervisningen. Gruppene startet med å bygge en sjusteinsovn og klargjøre bålet (Murud, 2018). Mens ovnen ble varmet opp, forberedte elevene viltpizzaene og byttet deretter på å steke dem, slik at alle fikk delta i prosessen. Etter felles måltid ble undervisningen avsluttet med å rydde opp etter seg i tråd med sporfri ferdsel. Prosjektet ble avsluttet med refleksjon, både i fjæra og i klasserommet neste dag.

Deltakere og datainnsamling

For å samle inn data som kunne belyse problemstillingen, benyttet vi elevtegninger, observasjon og logg. Under begge ekskursjonene gjennomførte vi løpende observasjoner med utgangspunkt i problemstillingen (Postholm, 2010). Begge forfatterne fungerte som observatører i første orden, og loggen ble derfor skrevet i etterkant (Bjørndal, 2017). Loggen inneholder også en oppsummeringssamtale med elevene samt en evaluering med studentene.

Vi valgte tegning som metode fordi elever på mellomtrinnet ofte kan uttrykke en kompleksitet som kan være utfordrende å formidle skriftlig eller muntlig. I tillegg kan tegninger fange opp både bevisste og ubevisste opplevelser og holdninger (Ainsworth et al., 2011; Bale, 2009; Dai, 2017). Våre observasjoner av elevenes atferd og muntlige refleksjoner i loggen bidro til å knytte det planlagte erfaringsbaserte opplegget til de faktiske erfaringene elevene gjorde underveis.

Elevene og foresatte fikk først en introduksjon til forskningsprosjektet, samt informasjon om anonymitet og konfidensialitet. Av 36 elever på mellomtrinnet takket 35 ja til å delta i forskningsprosjektet, men det var kun 22 elever som tegnet både før og etter undervisningsopplegget og dermed er inkludert i studien.

Etter en kort introduksjon til temaet, der elevene ble kjent med ingrediensene og fikk en enkel forklaring av sjusteinsovn, ble de bedt om å tegne hvordan

de så for seg ingrediensene. Dette gjentok vi etter endt undervisningsopplegg. Begge gangene ble elevene invitert til å bruke både grå- og fargeblyanter for å visualisere ingrediensene.

Av forskningsetiske hensyn ble tegningene samlet inn og anonymisert av kontaktlærer, ved at elevene fikk et vilkårlig tall, og tegningen før undervisningsopplegget ble merket med a, mens tegningen etter endt undervisningsopplegg ble merket med b.

Dataanalyse

Analysen av de ulike datakildene er basert på refleksiv tematisk analyse (Braun & Clark, 2022). Tegningene sto sentralt, mens observasjonene og loggen ble brukt som triangulering for å knytte tegningene til elevens atferd i uterommet. På denne måten kunne vi lete etter tegn på autonomi, tilhørighet og kompetanse i forståelsen til Dettweiler et al. (2015), som direkte knyttet den faglige forståelsen av sammenhenger i uterommet til elevenes hverdags erfaringer og positive læringsopplevelser som uttrykk for læringsglede.

Med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2022) multimodale tematiske analyse tilpasset visuelt datamateriale, ble analysen gjennomført i fire steg, pluss skriving av selve rapporten:

1. Bli kjent med dataene

Analysen startet med en gjennomgang av tegningene. For begge datasettene, tegningene fra før og etter undervisningsopplegget, fulgte vi samme prosedyre: Tegningene ble lagt utover store bord, slik at hver tegning kunne vurderes individuelt, samtidig som de kunne sees i sammenheng med de andre.

2. Utvikle koder

Vi studerte hvert bilde systematisk ved å notere alle detaljer, inkludert de som lå utenfor midten og som lett kan bli oversett (Braun & Clark, 2022, s. 252ff.), og gjorde oss opp våre egne tolkninger av hvilke elementer som kunne betraktes som koder. Etter denne individuelle kodingen sammenlignet vi kodene av tegningene, diskuterte ulike perspektiver og sammenfattet kodene. Dette resulterte i koder som planter, rein, pizza og sol, slik gjengitt på Figur 10.1.

Allerede i dette arbeidet ble både tendenser og grupperinger innad i tegningene tydelige. Tegningene før undervisningen bar ofte preg av stereotypiske fremstillinger av for eksempel blomster. Etter undervisningen var de fleste elementene i elevenes tegninger basert på konkrete, erfaringsbaserte opplevelser fra gjennomføringen av opplegget, for eksempel mer naturlig tegnede plantedeler. Dette gjaldt både visualiseringen av objekter og hvordan ulike elementer ble satt i sammenheng, noe som reflekterte erfaringene fra letingen, artsbestemmelsen og matlagingen.

3. Identifisere temaene

Det neste steget var å identifisere og organisere foreløpige temaer. Dette gjorde vi ved først å sammenligne alle før-tegninger, før vi gjorde det samme med etter-tegningene. På denne måten ble det tydelig at endringer hadde skjedd hos elevene. Vi kunne gjenkjenne temaene, men i tillegg trådte det frem nye aspekter etter undervisningen. Tegningene ble mer multimodale og inneholdt både tekst og symboler, slik gjengitt i både Figur 10.1 og tabell 10.1. Basert på dette definerte vi to foreløpige temaer. Objektbaserte koder, slik som planter, rein, sol og pizza, oppsummerte vi til *mat og naturopplevelse*. Det andre temaet ble *systemtenkning og forståelse*, siden de multimodale tekstene, inkludert piler som knyttet sammen ulike elementer, opplevdes som bevegelse og faglig utvikling av forståelse i sammenheng.

Disse foreløpige temaene fungerte som letebriller for å sammenligne med loggen, validere tegningene fra et annet ståsted og med en annen datakvalitet, og særlig for å få en dypere forståelse av hvordan endringene i tegningene kunne forklares og settes i sammenheng med læringsglede. Gjennom en deduktiv tilnærming til loggen trådte det spesielt frem to nøkkelsituasjoner der elevenes engasjement for de to temaene endret seg. Den ene situasjonen var knyttet til faglig interesse, i tråd med den faglige utviklingen i tegningene, mens den andre koblet artskunnskap og matlaging, og særlig de uforutsette sanseopplevelsene blant elevene.

4. Navngi og beskriv temaene

Typisk for refleksiv tematisk analyse ga denne trianguleringen nytt innsyn i hvordan kodene hang sammen (Braun & Clark, 2022), og viste at det avgjø-

rende skillet for læringsglede ikke gikk mellom objekter og systemtenkning, men i utviklingen av fremstillingen av begge aspekter i forhold til observerbart engasjement blant elevene og deres verbale utsagn.

Temaene ble derfor endret slik de er gjengitt i resultatdelen: *Erfaringsbasert læring bidrar til faglig forståelse og sansenes betydning for læring*. Begge svarte også betydelig bedre på problemstillingen: *Hvordan kan et erfaringsbasert undervisningsopplegg i uterommet som integrerer samisk matkultur og artskunnskap, bidra til læringsglede?* Det første temaet belyser særlig førstehåndserfaringer med samisk mat og det å bli kjent med autentiske ingredienser. Det andre temaet løfter frem den høyst individuelle opplevelsen av sansene for læringsglede, som uteundervisningen la til rette for.

Resultater og diskusjon

I dette avsnittet vil vi, med utgangspunkt i vår analyse og litteraturen, diskutere hvordan konkret erfaringsbasert undervisning om samisk matkultur og artskunnskap i uterommet fremmer læringsglede blant elever, hvilken rolle sansene spiller, og hvordan dette kan tolkes i lys av teorien. Dettweiler et al. (2015) sin kobling av motivasjon og læringsglede med erfaringsbasert læring (Dewey, 1986) operasjonaliserer vi på følgende måte.

Autonomi ble analysert ved å undersøke hvordan elevene viste engasjement gjennom initiativ og egne valg. Dette samsvarer med Dewey (1986) sin vektlegging av at læring skjer gjennom aktiv deltakelse i autentiske omgivelser. Kompetanse ble vurdert gjennom elevenes evne til å bruke refleksjon i detaljerte tegninger, noe som reflekterer Porsanger og Guttorm (2011) samt Deweys (1986) vektlegging av praktisk arbeid i og utenfor klasserommet for den kognitive læringsprosessen. Tilhørighet kommer til syne i observasjon av sosiale interaksjoner og samarbeid mellom elevene (Dettweiler et al., 2015; Porsanger og Guttorm, 2011), men også gjennom elementer i tegningene (Höper, 2024). Disse aspektene ligger til grunn for beskrivelsen av begge temaene nedenfor.

Erfaringsbasert læring bidrar til faglig forståelse og motiverer

Analysen av tegningene viser en overgang fra å tegne ingrediensene usammenhengende og ofte i en idealisert natur, til å sette plantene i konkrete sammenhenger med deres nytteverdi hos de fleste elevene. Temaene før og etter er vist i tabell 10.1.

Tabell 10.1

Oversikt over resultater av tegneanalysen

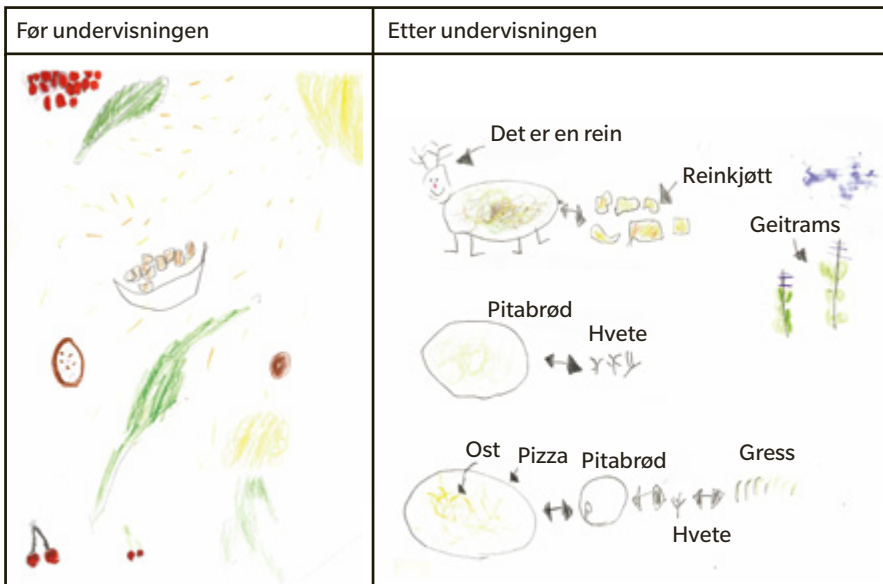
Før undervisningsopplegget	Etter undervisningsopplegget
De fleste tegner ingrediensene i naturen eller viser noen ingredienser der de kommer fra med deler av naturen rundt (2, 5, 6, 13, 14, 15, 19, 23, 24, 28, 29, 32 og 33)	Fem fremhever matplantene i naturen (14, 19, 23, 33 og 28). Tre tegner organismene eksakt der de vokser (14, 19 og 23). Fem tegner fortsatt ingrediensene i naturen generelt (5, 6, 13, 17 og 29)
Bare noen få pizza ferdig med ingredienser på (10, 18, 22, 30 og 33)	Mange pizza med ingredienser tegnet rundt (7, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 28, 33 og 34)
Veldig få som har tegnet mennesker: (6) leter etter ingredienser, (2 og 7) jakter på rein og (16) som tegner en gruppe ved et bord ute	Kun en, liten person av tynn blyantstrekfigur som jakter (7)
(Sjusteins)ovn (23)	(Sjusteins)ovn (16, 18 og 33)
	Nytt: Mange har hvete som ingrediens med skisse av gress (5, 7, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 28, 33 og 34) Eksplisitte koblinger (likhetstegn eller kort forklaring) mellom ingredienser som hel plante og den delen som brukes med likhetstegn (10, 13, 14, 18, 19, 23, 24, 26, 28, 33 og 34) Noen av disse tegner pil fra ingrediens til pizzaen (10, 24 og 28) Mer tekst på bildene totalt sett, konkrete beskrivelser av ingrediensen (5, 7, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 26, 28, 30 og 34)

Endringene viser at de fleste elevene justerer sine refleksjoner i løpet av undervisningsopplegget (Dai, 2017). Tegningene indikerer et skifte fra en stereotypisk fremstilling av ingredienser til et mer nyttefokusert artsperspektiv, der

konkrete arter settes i sammenheng med maten. Dette vises for eksempel ved at flere tegner pizzaer med beskrivelser av hvor ingrediensene kommer fra, blant annet ved bruk av piler som i Figur 10.1.

Figur 10.1

Utvikling av artsforståelse hos en elev. Redigert elevtekst for å tydeliggjøre ordene og anonymisere skriften.



Det som overrasket oss, var at få tegnet sjusteinsovner (kun én før og tre etterpå) til tross for at bygging og bruk av disse spilte en stor rolle i matlagingen. Smilende reiner var det derimot mange elever som tegnet, slik som i Figur 10.1, men siden smilefjes kan være standarduttrykket elevene bruker for å vise et ansikt, brukte vi ikke smil som indikatorer for læringsglede, men satte tegningene i sammenheng med våre egne observasjoner og loggen.

Utforskning av gressartene, som var det første praktiske oppdraget ute, ga elevene mulighet til autonomi ved å velge sine egne eksempler, mestringsfølelse fordi alle gjennomførte oppdraget, og en god forståelse for sammenhengen mellom gressartene i nærområdet via hvete til pizzabunn. Dette ble tegnet mange ganger, se Tabell 10.1 og Figur 10.1. Selv om elevene uttrykte økende kompetanse (Dettweiler et al., 2015), var aktive, diskuterte og fulgte oppdra-

gene, viste de ikke det største engasjementet i denne aktiviteten. Vi observerte heller ikke noe særlig engasjement i den første innsamlingsfasen av plantene.

Dette endret seg imidlertid drastisk fra det øyeblikket en gruppe plukket en plante de var usikre på, og vi informerte om at den heter «firblad» og var giftig. Elevene var på dette tidspunktet på jakt etter ingredienser som tyttebær, og alle som deltok i samtalen om planten ble tydelig engasjert og begynte raskt å dele sin nyervervede kunnskap med sine medelever. Dette førte til at hele klassen ble mer ivrig etter å undersøke flere ulike arter og uttrykte dermed sin tilhørighetsfølelse. Ikke bare økte aktivitetsnivået og spredte seg til flere grupper, men også dialogene endret seg. Elevene begynte å bruke flere fagbegreper i diskusjonene om plantenes utseende, og dobbeltsjekket egenkapene til egentlig kjente arter som blåbær og blokkebær, der bærene ligner det giftige alternativet firblad. Dette indikerer økende kompetanse gjennom erfaringsbaserte aktiviteter (Dettweiler et al., 2015; Orion, 2007).

Denne økte bevisstheten om at ikke alt i nærområdet nødvendigvis er spiselig, og dermed et læringsbehov, ligner effekten på holdning og kunnskap om plantearter som Fančovičová og Prokop (2011) beskriver. Dette kan øke oppmerksomheten for arts kunnskap generelt, og viser betydningen av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2008). I vårt tilfelle var de giftige bærene på firblad til forveksling like blåbær, men ikke resten av planten, noe elevene selv fant ut. Den intuitive tanken vår i loggen var at vi burde ha tenkt på å advare elevene i forkant om at bærene ikke skal spises.

Den spontane reaksjonen til elevene som vi opplevde her, og som avvek fra de planlagte aktivitetene, minner imidlertid om lignende atferd i uteundervisning om kjemi, hvor naturens uforutsigbarhet kan forårsake et usikkerhetsmoment for studenter og elever, og skape en naturlig føre-var-holdning (Höper et al., 2022). Dette inkluderer også at de ville vite mer, ved å kontakte den autoritative kilden før de samlet flere bær.

Dette ønsket om nærmere forklaring er et eksempel på hvordan uteundervisning på uforutsette måter bidrar til læring og glede, slik Jordet (2010) påpeker, og viser sammenhengen med Deweys idé om «learning by doing and reflecting». Dewey (1916) understreker at læring ikke bare skjer ved å være i uterommet, men gjennom interaksjon mellom menneskene i disse omgivelsene. På samme måte beskriver Guttorm og Porsanger (2011) *árbediehtu* og *árbemáhttu*, hvor tradisjonelle kunnskaper og ferdigheter overføres fra generasjon til generasjon gjennom muntlig språk og erfaringsdeling, ofte i naturlige

omgivelser. Dette kan gi glede i lærings situasjoner (Schunk & Ertmer, 2000), slik vi så i vårt opplegg gjennom entusiasmen i hele gruppa når de lette etter flere ukjente arter som kunne være giftige.

Ved å være fysisk aktiv i læringsprosessen og i interaksjon med en kyndig, fikk elevene mulighet til å erfare og integrere kunnskap på en mer helhetlig måte. Dette kan ha styrket elevenes motivasjon og mestringfølelse ved å håndtere utfordringene, og bekrefter viktigheten av artskompetanse blant lærere, slik at det ikke blir en hindring for uteundervisning (Killengreen et al., 2023; Kvammen & Munkebye, 2018). Lærerens spesifikke kompetanse og erfaring med å skape trygge, dialogbaserte læringsmiljøer kan også ha styrket relasjonen mellom elevene og de voksne, samt forbedret forholdet mellom mennesker og uterommet (Alerby, 2020).

Ved å flytte undervisningen ut kom elevene tettere på naturen og opplevde et miljø uten moderne teknologi. Dette miljøet inneholdt spennende elementer som ikke var åpenbare for elevene før de deltok i undervisningen (Foran, 2008), i tråd med Thorsheim (2016) og Dettweiler et al. (2015), som argumenterer for at autentiske læringsrom fremmer gode læringsprosesser. Den varierte vegetasjonen ga frihet i det utforskende arbeidet, men mangfoldet førte også til utfordringer ved at elevene delvis ble usikre på hva de skulle se etter. Derfor begrenset vi oppdragene til noen få arter som gress, geitrams, tyttebær og løvetann. Dette fokuserte arbeidet innenfor et ukjent artsmangfold kan ifølge Randler (2009) ha motivert elevene til å se nærmere på plantene og bidratt til mestring og læringsglede. Dermed fikk elevene nærkontakt med den enkelte planten og en tilhøringsfølelse til temaet (Deci & Ryan, 2008), noe som leder over til betydningen av andre funn: den konkrete bruken av sansene.

Sansenes betydning for læring

Vi går tilbake til oppdraget i undervisningsopplegget, som handlet om å «finne hvete til pizzaen». Her ønsket vi at elevene skulle reflektere over at hvete ikke finnes i nærområdene, men siden ulike gressarter var lett tilgjengelig, fant alle ett eller flere strå som kunne ligne hvete. Gjennom denne aktiviteten ble elevene bevisste plantenes generelle oppbygging. Mens vi tidligere satte fokus på elevenes autonomi og kompetanse, forklarer vi her nærmere tilhøringsfølelsen som oppsto gjennom økt bruk av sansene (Dettweiler et al., 2015), i samspillet mellom skolefagene mat og helse og naturfag. I fellesskap utforsket

vi gresstrå ved å snakke om det vi hadde funnet og smake på de ulike frøene, i tråd med Sapere-metoden (Algotson et al., 2013; Livsmedelsverket, 2015).

Elevene observerte først både strået og det utvalgte gresskornet ved å bruke synssansen. Deretter plukket de av gresskornet, holdt det og rullet det mellom fingrene for å bruke følelsessansen. Videre løftet de frøet opp til nesen for å lukte på det. De som ønsket, puttet det i munnen og lot tungen kjenne på det, ved hjelp av følelsessansen. Til slutt knuste tennene frøet, og de brukte smakssansen. Fordi vi var ute, og frøets tekstur og størrelse ga svært lite lyd, ble ikke hørselssansen berørt.

Etter å ha smakt på gressfrø fra ulike arter, uttrykte noen elever med positiv overraskelse: «det smaker havre». Noen turte ikke å smake, og noen kommenterte at det ikke smakte annet enn «æsj, gress». Flere elever tok opp dette sansebaserte møtet med helt vanlige gressarter i sine tegninger i etterkant, noe som viser betydningen av denne aktiviteten for flere elever, spesielt siden flere valgte å vise veien fra gress til pizza, Figur 10.1. På denne måten ser vi en dypere forståelse av sammenhengen mellom naturen og matkultur, og en verdsetting av matplantene, som ikke fantes i de opprinnelige tegningene. Ikke minst ser vi en individualisert tilhørighet til dagens tema og til plassen selv, som er viktig i samisk kultur (Guttorm & Porsanger, 2011), akkurat slik Dettweiler et al. (2015) fremhever betydningen av kontekstualisering ved hjelp av erfaringer fra elevenes hverdag. Opplegget la vekt på aktiviteter der elevene fikk smake på selvplukkede frø og selvlagde pizza i uteøktene, i tråd med Sapere-metoden som fokuserer på å utvikle sensoriske evner.

Eksposering for forskjellige smaker kan øke elevenes interesse for både matlaging og matopplevelser (Holthe et al., 2019; Korsnes & Sandvik, 2020). Inkludering av sansene kan på denne måten bidra til positive læringsopplevelser (Alerby, 2020; Jordet, 2010). Selv om vi ikke tok koblingen så langt som å prøve å lage en pizzabunn med gressfrø, ser det ut til at de intense sanseopplevelsene ute engasjerte elevene. Mange uttrykte interesse for temaet og forsto relevansen, til tross for at hvete ikke kan dyrkes i nord. Ansiktsuttrykkene og aktiviteten vi observerte i uterommet, vitner om erfaringsbasert læringsglede.

Elevutsagnet ved matlagingen ved sjusteinsovnen, «at man ikke trenger så mye for å lage god mat, at man ikke alltid trenger noe fra butikken, ellers så har vi mat», tyder på at interessen har gitt elevene en grunnleggende forståelse for bruk av matplanter i matlaging generelt, utover det spesielle eksempelet. Vi tilrettela for elever med forskjellige interesser og læringspotensial gjennom

varierte arbeidsoppgaver i uterommet (Orion, 2007), der de fikk brukt kroppen og sansene på en mer variert måte enn tradisjonell undervisning i klasserommet (Fiskum & Husby, 2014). Samlet sett ser vi at undervisningen støttet opp under alle tre grunnleggende behov i selvbestemmelsesteorien og dermed bidro til læringsglede (Deci & Ryan, 2008; Dettweiler et al., 2015).

Begrensninger i vår tolkning av dataene er knyttet til å ta høyde for at noen av elevene kan synes det er motiverende å være utenfor klasserommet og skolen, uten at dette nødvendigvis er koblet til dette spesifikke temaet. Dette trenger ikke være en ulempe, siden læringsglede i seg selv støtter læringsprosessen (Fančovičová & Prokop, 2011). Denne motivasjonen for å lære i nye omgivelser kan forsterkes ved å utnytte elevenes naturlige nysgjerrighet for å utforske nye ting.

Våre observasjoner viste at de fleste elevene opplevde matglede mens de bygde sjusteinsovn, forberedte bålet, tilberedte maten og delte måltidet. Likevel var det ei gruppe som opplevde utfordringer, da noen elever heller ville fortsette å utforske artsmangfoldet i fjæra istedenfor å bygge sjusteinsovn under matlaging. Godt samspill er essensielt for et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2024), og dette siste eksempelet viser at slike øvingsopplegg sammen med studentene er essensielle for å bli kjent med utfordringene for uteundervisning (Remmen & Iversen, 2022).

Konklusjon og implikasjoner

I dette kapitlet har vi beskrevet et undervisningsopplegg som setter læringsglede i sammenheng med opplæring i samisk matkultur og artskunnskap. Dette ble mulig gjort gjennom å bruke nærområdet utenfor klasserommet, noe som bidro til å gi elevene autonomi, kompetanse og en følelse av tilhørighet – forutsetningene for læringsglede.

Vi håper dette undervisningsopplegget, som enkelt kan tilpasses barnehage, ulike alderstrinn i skolen og lærerutdanning, vil inspirere til å integrere samiske perspektiver i undervisningen, også utenfor *Sámi álbmotbeaivi*, Samenes nasjonaldag. Samtidig erkjenner vi at utfordringer som tidspres, manglende personalressurser, store klasser og skolens beliggenhet kan gjøre

det utfordrende å implementere uterommet (Killengreen et al., 2023). Vårt valg av nærområdet har flere fordeler for både klassen og lærerne, blant annet hverdagsrelevansen for elevene og færre organisasjonsutfordringer (Ayotte-Beaudet et al., 2017).

En god start er å ha aktiviteter rundt 6. februar, supplere disse på høsten i *Sámi giellavahkkui*, som er det nordsamiske ordet for samisk språkuke, for så å utvide til hele året. Ved å integrere kulturelle og språklige aktiviteter i skolens kalender kan elevene få en dypere forståelse og større respekt for samisk kultur (Keskitalo & Määttä, 2011). Denne kontinuerlige eksponeringen og interaksjonen med samisk kultur gjennom året legger grunnlaget for mer meningsfylte og reflekterende læringsopplevelser.

Oppsummering

Formålet i dette bidraget var å undersøke hvordan et undervisningsopplegg som integrerer samisk matkultur og artskunnskap kan være med på å skape læringsglede. Hovedfunnene viser at variert bruk av uterommet, gjennom ulike praktiske læringsaktiviteter om matplanter i naturen og en utstrakt bruk av sansene, kan motivere elever og legge til rette for læringsglede gjennom økt kompetanse, autonomi og tilhørighet.

Selv om det alltid vil være utfordringer i enhver undervisningssituasjon, er det viktig å møte disse på en konstruktiv måte. Samtidig bør ikke disse utfordringene hindre utforskningen av uterommet som en mangfoldig undervisningsarena. Ved heller å se muligheter og tilpasse undervisningen, er dette et eksempel på hvordan samiske perspektiver kan integreres i utdanningen.

Referanser

- Aadland, E. K. (2008). *Verktøy for praktiske mataktiviteter ute i naturen*.
- Abrahams, I. & Millar, R. (2008). Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International Journal of Science Education*, 30(14), 1945–1969. <https://doi.org/10.1080/09500690701749305>
- Ainsworth, S., Prain, V. & Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science*, 333(6046), 1096–1097.
- Alerby, E. (2020). The school building and the human: An intertwined relationship. I *Phenomenology and educational theory in conversation* (s. 140–150). Routledge.
- Algotson, S. & Öström, Å. (2013). *Sansenes spiskammer*. Pedagogisk forum.
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Potvin, P., Lapierre, H. G. & Glackin, M. (2017). Teaching and learning science outdoors in schools' immediate surroundings at K-12 levels: A meta-synthesis. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 5343–5363. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00833a>
- Bale, K. (2009). *Eстетikk: en innføring*. Pax.
- Balto, A. M. (2023). *Samisk oppdragelse: Tradisjon, fornyelse, vitalisering*. CalliidLagadus.
- Balto, A. M. & Johansson, G. (2015). The process of vitalizing and revitalizing culture-based pedagogy in Sámi schools in Sweden. *International Journal About Parents in Education*, 9(1). <https://doi.org/10.54195/ijpe.18239>
- Bergan, V. & Bjørndal, K. E. W. (2019). *Bærekraft i praksis i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Coe, J., Manera, L. & Fooladi, E. C. (2024). Exploring the senses of taste with young children: Multisensory discoveries of food. *Food and Foodways*, 32(1), 7–34.
- Dai, A. (2017). Learning from children's drawings of nature. I *Drawing for science education*. Brill. Hentet 30. november 2024 fra <https://brill.com/view/book/edcoll/9789463008754/BP000008.xml>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dettweiler, U., Ünlü, A., Lauterbach, G., Becker, C. & Gschrey, B. (2015). Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 6, 125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00125>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education, by John Dewey*. Macmillan Co.
- Dewey, J. (1986). Erfaring og utdanning. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Fančovičová, J. & Prokop, P. (2011). Plants have a chance: outdoor educational programmes alter students' knowledge and attitudes towards plants. *Environmental Education Research*, 17(4), 537–551. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.545874>

- Fiskum, T. A. & Husby, J. A. (2014). *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut*. Cappelen Damm akademisk.
- Foran, A. (2008). An outside place for social studies. *Canadian Social Studies*, 41(1), 1–8.
- Frøyland, M. & Remmen, K. B. (2019). *Utvidet klasserom i naturfag*. Universitetsforlaget.
- Gjølterud, S. (2020). Kapittel 8. Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I Gjølterud, S., Husebø, D., Jensen, L. H. & Hiim, H. (2020). *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guttorm, G. (2011). Árbodiehtu (Sami traditional knowledge) – as a concept and in practice. I J. Porsanger & G. Guttorm (Red), *Working with traditional knowledge: communities, institutions, information systems, law and ethics* (s. 59–76). Sámi University College.
- Heim, G. (2023). Samisk matkultur. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet: samiske tema i skole og utdanning* (s. 170–184). Universitetsforlaget.
- Heim, G., & Bergan, V. (2024). Braiding Sámi diversity and Sámi pedagogy into early childhood teacher education: An example from Norway. *Education Sciences*, 14(11), 1212. <https://doi.org/10.3390/educsci14111212>
- Helsedirektoratet. (2024). Nasjonale faglige råd – kostråd og næringsstoffer. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/kostradene-og-naeringsstoffer>
- Holthe, A., Aadland, E. K. & Viig, N. G. (2019). *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene*. Fagbokforlaget.
- Höper, J. (2024). Mind the gap between chemistry and outdoor education: Primary and lower secondary preservice teachers' beliefs during an outdoor-based introduction to chemistry in science education. *Journal of Science Teacher Education*, 36(3), 370–396. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2406661>
- Höper, J., Jegstad, K. M. & Remmen, K. B. (2022). Student teachers' problem-based investigations of chemical phenomena in the nearby outdoor environment. *Chemistry Education Research and Practice*, 23(2), 361–372. <https://doi.org/10.1039/d1rp00127>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Akademisk.
- Jonsson, A. N. (2011). Ethical guidelines for the documentation of árbodiehtu, Sami traditional knowledge.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Keskitalo, P. & Määttä, K. (2011). *Sámi pedagogihka iešvuodat = Saamelaispedagogiikan perusteet = The Basics of Sámi pedagogy = Grunderna i samisk pedagogik = Osnovy Saamskoj pedagogiki*. Lapland University Press.
- Killengreen, S., Lundberg, H., Jensvoll, I. & Höper, J. (2023). Naturfag utenfor klasserommet fra et Nordnorsk perspektiv. *Nordic Studies in Science Education*, 19(1), 78–96. <https://doi.org/10.5617/nordina.9295>
- Korsnes, B. & Sandvik, C. (2020). *Mat og helse*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Kvammen, P. I., & Munkebye, E. (2018). Artskunnskap som introduksjon til naturfag i grunnskolelærerutdanningen. Knowledge about species and field work – evaluation of a teaching program. *Nordic Studies in Science Education*, 14(4), 381–394. <http://dx.doi.org/10.5617/nordina.3964>
- Laiti, M., Määttä, K. & Köngäs, M. (2022). Sámi early childhood education and sustainability in the Arctic. *International Journal of Research in Education and Science*, 8(4), 783–799.
- Lekhal, S., Slapø, H., Lekhal, R. & Drugli, M. B. (2019). *Kosthold og fysisk helse*. Cappelen Damm akademisk.
- Livsmiddelsverket. (2015). *Mat för alla sinnen – sensorisk träning enligt SAPERE-metoden*. Livsmiddelsverket. <https://www.livsmiddelsverket.se/om-oss/publikationer/broschyr/mat-for-alla-sinnen-sensorisk-traning-enligt-sapere-metoden>
- Meld. St. 34 (2023–2024) *En mer praktisk skole. Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898/?ch=1>
- Murud, M. M. E. (2018). *Dollagáttis = Ved bålet*. Bárus.
- Myhrer, K. S. & Hersleth, M. (2019). Sesniorikk og smaksopplevelser. I A. Holthe, E. K. Aadland & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 231–240). Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A., & Sollid, H. (2019). Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering. *DIN-tidsskrift for religion og kultur*, (2). <https://www.ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1719>
- Orion, N. (2007). A holistic approach for science education for all. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 111–118.
- Porsanger, J., & Guttorm, G. (2011). Building up the field of study and research on Sami traditional knowledge (árbediehtu). I J. Porsanger & G. Guttorm (Red.), *Working with Traditional Knowledge: Communities, Institutions, Information Systems, Law and Ethics* (s. 13–55). Sámi University College.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Randler, C. (2009). Learning about bird species on the primary level. *Journal of Science Education and Technology*, 18(2), 138–145. <https://doi.org/10.1007/s10956-008-9139-x>
- Remmen, K. B., & Iversen, E. (2022). A scoping review of research on school-based outdoor education in the Nordic countries. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(4), 433–451. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2027796>
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Chapter 19 – Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 631–649). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Smith, K., & Flores, M. A. (2019). The Janus-Faced Teacher Educator. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 433–446. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1646242>

- Sörensen, P. M., & Mouritsen, O. G. (2019). Science education and public understanding of science via food, cooking, and flavour. *International Journal of Gastronomy and Food Science*, 15, 36–47. <https://doi.org/10.1016/j.ijgfs.2018.11.006>
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Thorsheim, F. (2016). Erfaringsbasert undervisning. I F. Thorsheim, S. D. Kolstø & M. U. Andresen (Red.), *Erfaringsbasert læring: naturfagdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Gode relasjoner skaper trygge og gode skolemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebyggekrenkelses/relasjoner/>
- Virtanen, P. K., Siragusa, L., & Guttorm, H. (2020). Introduction: Toward more inclusive definitions of sustainability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 43, 77–82. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2020.04.003>

Olsen, C. L. & Bjørkli, S. A. (2025). Being in the moment – poetry in time and Place as a facilitator of resonance. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 257–279). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680911>

11

Being in the moment – poetry in time and place as a facilitator of resonance

Christopher Loe Olsen & Siv Anita Bjørkli

Abstract: This paper explores how the language disciplines English and Norwegian may facilitate working with texts that can provide the pupils with experiences that root them in the here and now, arguing that our educational system must allow space for such processes. We build on Hartmut Rosa's theories on acceleration and resonance and Tim Ingold's concept of wayfaring as the foundation for our investigation. is based on experiences from a teaching session where teacher-students engage with poetry in nature. We examine the potential of poetry and nature to offer children resonant spheres. The paper highlights the importance of being present in the moment with one's senses and emotions and warns against an educational system that is overly focused on an instrumental approach to preparing pupils for the future at the expense of existing in the here and now.

Keywords: acceleration, resonance, nature, poetry, wayfaring, place

Sammendrag: I denne artikkelen utforsker vi hvordan språkfagene engelsk og norsk kan legge til rette for arbeid med tekster som gir elevene opplevelser av å være til stede her og nå. Vi argumenterer for at utdanningssystemet bør gi rom for slike opplevelser. Artikkelen bygger på Hartmut Rosas teorier om akselerasjon og resonans i et moderne samfunn i stadig utvikling, samtidig som vi bruker Tim Ingolds konsept om «wayfaring» som rammeverk. Vi trekker på erfaringer fra ei undervisningsøkt der lærerstudenter leser poesi i naturen for å utforske hvordan kombinasjonen av poesi og natur kan gi barn og unge opplevelser som fremmer resonans. Artikkelen fremhever betydningen av å være til stede i øyeblikket med sanser og følelser, og advarer mot en overvekt av målstyrt utdanning som prioriterer fremtiden på bekostning av nåtiden.

Nøkkelord: akselerasjon, resonans, natur, poesi, wayfaring, sted

Introduction

In this paper, we focus on the potential of experiencing poetry in nature to root pupils in place, foster presence in the moment, and reinforce nature and art as resonant spheres within an educational context. We aim to explore how, in a modern society marked by technological, social and – as we will argue later in this paper – *educational acceleration*, our educational system can create opportunities for pupils to develop a resonant relationship to the world.

We draw on Tim Ingold's (2011) concept of wayfaring as the fundamental mode by which living beings inhabit the earth. As *wayfarers* along paths, lives are lived, skills are developed, observations are made, and understandings grown. Hartmut Rosa (2019) problematises how dynamic stabilisation, with its primary emphasis on acceleration, negatively influences the life sphere of humans existing in modern society. Rosa et al. (2017) propose dynamic stabilisation – characterised by the three mechanisms of appropriation, acceleration and activation – as the defining feature of modern societies. The core of this dynamic stabilisation is that modern societies require constant growth in order to remain stable. Rosa asserts that this is one of the main (if not the main) contributing factors to the most salient challenges of the modern world: the “financial, democratic, ecological, and psychological crises” (Rosa et al., 2017, p. 53). Rosa (2019) contends that acceleration and its impact on the life sphere of humans in modern society is a problem, and proposes resonance as a solution. *What role can education broadly, and the language arts specifically, play in this?*

The exploration in this paper is rooted in our own work as teacher-educators in English and Norwegian *didactics*¹. We believe that our education system must create space for pupils to form meaningful connections in their mode of being-in-the-world. A key question underpinning our exploration is how English and Norwegian as educational subjects, and the language arts in the humanities more broadly, may contribute to this. Our intention is to explore the possibilities and potential of reading poetry in nature, using the concepts of resonance, place and wayfaring to argue for the value of engaging with texts beyond the confines of traditional classrooms.

1 Didactics is a Scandinavian term rooted in the continental tradition.

Modernity has led to *reading* being, on the one hand, a vital skill required to keep pace with acceleration. As Krieger asserts:

The human being has never read as much as at present, after all he has to be able to read in order to be able to use digital devices, e.g. short messages, emails, articles etc. And that is why reading books is given less priority in this enormous reading on digital devices: the digital global village inhabitant is “over-read”. (2023, p. 273)

On the other hand, reading and *experiencing* literary texts has become a luxury. Krieger observes that “reading is perceived as an activity that needs time and tranquillity, both of which are hardly or no longer found in everyday life, since it is occupied by other media that are characterised by speed or global simultaneity” (2023, p. 273). We argue that this is a potential symptom of acceleration.

Furthermore, we are concerned that the instrumentalisation of engaging with texts – where the focus shifts from the intrinsic value of experiencing literary texts to reading as a means of developing specific skills deemed valuable in the context of the twenty-first century – may mute a vital part of what Rosa (2019) refers to as the vertical axis of resonance: our connection to the world itself.

In light of this, we intend to explore the position that educational practices should include teaching sessions in which pupils engage with and experience poetry in nature, as this may create a powerful resonant space for pupils to exist in the moment.

This position relies on Rosa’s (2019) concept of *resonance*, defined as “a kind of relationship to the world, formed through a←ffect and e→motion, intrinsic interest, and perceived self-efficacy, in which subject and world are mutually affected and transformed” (Rosa, 2019, p. 174), and more specifically, nature and art as potential *resonant spheres* in his *vertical axis of resonance*.

Although our exploration is linked to an example from our own teaching practice, our contribution is first and foremost a pedagogical essay. We seek to argue for and explore our initial position through three lenses: (1) an exploration of four chosen poems with a focus on how their key visual motifs and themes are related to place, space, resonance and wayfaring, (2) an exploration of our students’ written and hand-drawn illustrations created when engaging with the chosen poems in nature, and (3) the regulations and policy documents governing education in the Norwegian context.

Poetry and nature as resonant spheres in educational institutions

Our position is grounded in the concepts of *space*, *place*, *wayfaring* and *resonance*. In his conceptualisation of resonance, Rosa proposes that resonant relationships exist along three axes: relationships to humans (horizontal), to the material world of things (diagonal), and to the world itself (vertical) – “a totality that exceeds the individual” (2019, pp. 39–40) – and that resonance requires two entities with their own voices. Our paper focuses on the resonant spheres along the vertical axis, specifically the *voice of nature* and *the power of art* as *resonant spaces* (Rosa, 2019).

The concepts of *space* and *place* are central to our exploration, and *resonant spaces* are highly salient in Rosa’s conceptualisation of resonance. From a day-to-day perspective, these concepts may appear unproblematic. However, as our exploration began, our preconceptions about the apparent simplicity of the term *space* were challenged. The work of seminal researchers and theorists Doreen Massey (2005) and Tim Ingold (2011) forms the foundation for how space and place are conceptualised in our study. This exploration is further complicated by the challenges of translation. As Ingold (2011, p. 147) notes, in Germanic and Scandinavian languages, *raum* and *rom* are generally accepted as analogues to the English word *space*. However, space as understood in English is “boundless” – in stark contrast to its Germanic and Scandinavian counterparts.

For our exploration to proceed, we must therefore first establish how we understand *place* and its connection to the broader concept of *space*. Beginning with the latter, Massey (2005, p. 9) proposes three central premises for *space*:

First, that we recognise space as the product of interrelations; as constituted through interactions, from the immensity of the global to the intimately tiny ... Second, that we understand space as the sphere of the possibility of the existence of multiplicity in the sense of contemporaneous plurality; as the sphere in which distinct trajectories coexist; as the sphere therefore coexisting heterogeneity. Without space, no multiplicity, without multiplicity, no space. If space is indeed the product of interrelations, then it must be predicated upon the existence of plurality. Multiplicity and space

as co-constitutive. Third, that we recognise space as always under construction.

Rosa reinforces this and highlights the importance of being-in-the-world, where subject and world mutually affect one another:

It precisely does not assume that subjects encounter a preformed world, but instead posits that both sides – subject and world – are first formed, shaped, and in fact constituted in and through their mutual relatedness. What and how a subject is can only be defined against the backdrop of a world in which it is placed and to which it finds itself related; in this sense, one's relation to oneself cannot be separated from one's relation to the world. (2019, pp. 32–33)

A possible conceptualisation of being-in-the-world is that it involves being situated in a *here* and *now*. Massey (2005, p. 139) defines here as "... where spatial narratives meet up or form configurations, conjunctures of trajectories which have their own temporalities". She further emphasises the transience of *here* by identifying how "... 'here' is no more (and no less) than our encounter, and what is made of it. It is, irretrievable, here *and* now. It won't be the same 'here' when it is no longer now" (Massey, 2005, p. 139).

From our standpoint, the acceleration of temporality in a digitalised society has disrupted pupils' ability to exist in the present moment, potentially reinforcing what Rosa describes as a *mute* relationship with the world – one marked by little or no resonance. In contrast, nature may be conceived as timeless, at least from a human perspective. As Massey (2005, p. 138) asserts, referring to landscapes: "They refuse to be disciplined. They make a mockery of the oppositions that we create between time (history) and space (Geography) or between nature (Science) and culture (Social Anthropology)."

Rosa (2019) introduces the *voice of nature* as part of the vertical axis of resonance.

The original Romantic notion of a mysterious correspondence and resonance between inner and outer nature lives on in this idea. Learning to listen to and understand inner and outer nature – or, moreover, learning to comprehend one's inner nature *through*

outer nature – thereby appears as a precondition of a successful life. (2019, p. 270)

He stresses that “[r]eturning to ‘untouched’ outside nature is still considered one of the most reliable methods for allowing us to hear the voice of our *inner nature* (against the ‘noise of the social world’)” (2019, p. 270) and highlights how “[w]e are situated in the world differently when we stand in the forest, on a mountain, or by the sea compared to in an office or at the mall” (2019, p. 271). We argue that this, in turn, influences how we experience texts broadly, and poetry more specifically: the two spheres of resonance reinforce each other, creating something greater than the sum of their parts.

Temporality is a vital aspect of our conceptualisation of place, and we contend that being situated in the here and now is a prerequisite for a resonant relationship to the world. Ingold (2011, p. 145) rejects the proposition that beings inhabit *space* and “the notion that places exist in space” (Ingold, 2011, p. 146). According to Ingold (2011, p. 12), wayfaring is the fundamental mode by which living beings inhabit the earth. From his perspective, place is connected to movement, and he asserts that “the environment is, in first place, a world we live in, not a world we look at” (Ingold, 2011, p. 95). Life is not lived in one place, but on the way through, around, to, and from places. This movement through life is what Ingold (2011, p. 148) calls *wayfaring*. The wayfarer is continually on the move, instantiated in the world as a line of travel (Ingold, 2007, pp. 75–76). Through this movement, wayfarers live their lives along lines that are made, and they make places as they inhabit them (Ingold, 2007, p. 101). Ingold argues that the movement does not necessarily have a beginning or an end: “places, then, are like knots, and the threads from which they are tied are lines of wayfaring” (Ingold, 2011, p. 149). He contrasts wayfaring with *transport*. Whereas the wayfarer does not have a final destination or a particular goal, transport is destination-oriented and comes at the cost of not developing along a way of life; it is a “carrying across”, from location to location (Ingold, 2007, p. 77).

As Myrstad (2018, p. 38) asserts, there is a reciprocity between place and human experience. Ultimately, we align with Eggersen’s (2022, p. 6) conceptualisation of place as primarily a sensory experience between humans and the world around them. Places are created in the sense that they are experienced and formed by human beings – and in the meeting between human beings and the world

around them. According to Eggensen (2022, p. 7), literature can draw our attention to places, adding a special dimension to the reading of literature. For both literature and humanity, place is an unavoidable basic condition. This reciprocity aligns with Rosa's (2019) conceptualisation of resonance as a connection with *two* voices.

Poetry in place – an educational exploration

Although our contribution is, first and foremost, a pedagogical essay, it is rooted in experiences from our practice as teacher-educators. This experience forms the foundation for our three lenses and consists of a four-hour interdisciplinary teaching session. The session was conducted at the start of the autumn semester and included teacher-students from two educational programmes: *Grunnskolelærer 1–7* and *Lektor 8–13*. The students had either, or a combination of, disciplinary studies in Norwegian and English. Illustration 1 provides an overview of the different elements and stages of the teaching sequence and the subsequent exploration of student texts.

Figure 11.1

Overview of teaching sequence

Planning the broad-strokes of the teaching sequence	Selecting the poems	The teaching session	Exploration of students' expression of reading experience
<ul style="list-style-type: none"> • Situating the teaching sequence in existing curricula • Situating the teaching sequence in relevant theory (resonance and wayfaring) • Situating the teaching sequence in contemporary challenges linked to acceleration 	<ul style="list-style-type: none"> • Themes and motifs linked to nature and being in the moment: • a concept of rootedness or place • a visual motif reflecting or reinforcing our chosen <i>place</i> • elements of <i>wayfaring, resonance</i> and <i>being in the moment</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introduction to experiencing poetry in place • Student experiencing the poems and expressing their experience through writing and drawing 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus on salient themes • Analysis based on composition (visual or verbal text) and expression of reading experience (analysis or resonance)

The handwritten and illustrated texts produced by the students while reading poems out in nature were collected by us after the lesson. All participants provided informed written consent, and SIKT² was consulted to ensure that any potential personal information was handled ethically and securely.

The teaching sequence took place over four hours. Table 11.1 presents an overview of the teaching session.

Table 11.1

Timetable for the teaching session

Time	Activity
12:15–13:15	Combination of presentation and discussion of key theory and terminology related to (1) reading poetry, (2) poetry and education, (3) digitalization.
13:30–15:00	Travelling to the chosen location, individually engaging with one of four poems, and expressing their experience by writing and drawing, then travelling back to campus
15:00–15:30	Working in mixed groups: focus on (1) sharing their reading experience, (2) discussing if there is room for these types of reading experiences in their respective school subjects and (3) reflecting on how this type of teaching sequence would have to be adapted to be suitable for their teaching context
15:30–15:45	Sharing between the groups
15:45–16:00	Plenary discussion and summary

Our aim with this teaching session was threefold: first, to enable our students to have a reading experience rooted in place; second, to encourage them to express this experience through both writing and drawing; and third, to provide an opportunity for them to discuss the potential of these experiences within their own teaching practice. The session began with a combination of teacher presentation, individual student reflection, student-to-student dialogue, and plenary discussion. This initial section was designed to give students context before the main part of the teaching sequence commenced. We introduced the main components and terminology related to aesthetic

2 Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research

reading and engaging with poetry, discussed the emergence of a digitalised society and the challenges it presents to pupils, and connected these issues to poetry's increasingly vilified and marginalised position in contemporary educational practice.

In the second part of the session, we relocated the teaching to a *new place* chosen to harmonise with the main visual motifs of our selected texts. This location, situated fifteen minutes from campus, was a secluded wooded area characterised by birchwood, blueberry heather, and a shallow pond surrounded by marshland. The dominant visual features included the vivid yellow and red hues of the birchwood trees and the ripe blueberries. Before moving to this new place, each student selected one of four poems and received a pamphlet containing the poem and space for expressing their experience through writing and drawing. Students were also encouraged to leave their smartphones in a locked cupboard in the classroom; one student chose to do so.

Upon arrival at the chosen place, the students were encouraged to find a private and secluded spot to read their poem and create a text expressing their reading experience. These experiences form the foundation for the second lens in our essay. Each student had access to pencils, crayons, and pastel colours, as well as the pamphlet. They were instructed to respect each other's space and to remain silent until everyone had completed the task. Once a student had finished expressing their experience, they were asked to wait at a designated location to avoid disturbing others.

The final parts of the session took place back in the classroom. The aim was to give students space to discuss their experiences with peers and reflect on how these might inform their future teaching practice. The focus was on sharing their reading experience, discussing if there is room for such experiences in the context of their own school subject, and reflecting on how this type of teaching sequence would need to be adapted for their specific teaching context. The session concluded with a plenary discussion and summary.

Poetry and resonance – the first lens

Through the first lens of our exploration, we explore how our chosen poems resonate with the key features of our theoretical framework: *space, place, resonance and wayfaring*. We argue for experiencing poetry as a resonant space. The poems selected for the teaching sequence were required to include one or more motifs or themes linked to the following aspects: a concept of rootedness or place; a visual motif reflecting or reinforcing our chosen *place*; and elements of *wayfaring, resonance, and being in the moment*.

Poetry is a resonant sphere situated in the *art aspect of the vertical axis in Rosa's conceptualisation of resonance*. Rosa asserts that “art – almost simultaneously with nature, and in a very similar way – has become one of the most important spheres of resonance in modernity, gradually coming to penetrate all aspects of everyday life” (2019, p. 280). In his foreword, he proposes goosebumps as a physical manifestation of resonance. The parallels to Melin's focus on the importance of “... how literature makes us feel on a visceral level because it helps us understand the role the intimate act of reading plays in appreciating the literary qualities of a text” (2010, p. 354) are striking. Poems are aesthetic texts, characterised by artistic touches in the language. According to Šklovskij (1991, p. 16), estrangement is the medium of art. Artistic devices move within the language, and thus the understatement in fictional texts has the ability to arouse the reader's emotions and engagement. Poetry therefore has the potential to facilitate what Rosenblatt (1995) calls an *aesthetic way of reading*. Aesthetic reading is characterised by the sensory experience involved in reading the text. Such reading invites personal understanding and interpretation, making what one senses and does important elements in understanding the text. Reading poetry is about being present in the reading experience and engaging with the text through the senses, emotions, personal associations, and imagination; in short, it is a source of resonance.

We included two poems written in Norwegian and two poems written in English. The four poems selected for the case study were: “Jeg er det dikt” (Hagerup, 1939), “De nære ting” (Aasen, 1971), “The Road Not Taken” (Frost, 1916), and “The Leaves that are Green” (Simon et al., 1965). It should be noted that “The Leaves that are Green” is primarily a song; similarly, “De nære ting” is most widely recognised in its *Lied* form, performed by various artists. However,

we believe that including these pieces of poetry reflects the increasingly blurred line between musical lyrics and poetry.³ As Melin observes:

Ask a classroom of American college undergraduates for a show of hands on how many of them read poetry for pleasure, and one or two may tentatively signal this secret interest. Query the same group of students about how many of them listen to “music” and everyone understands right away that songs with lyrics are meant. Hands shoot up and the class quickly divulges 24/7 cravings for the rock bands Radiohead, Cold Play, and U2. (Melin, 2010, p. 349)

We argue that including musical lyrics is a valuable addition from the perspective of educational practice. In terms of resonance, Rosa (2019) systematically identifies modern pop music as a potential resonant sphere.

From our perspective, the four poems chosen for this study draw on different key elements of wayfaring, resonance, and place. “Jeg er det dikt” (Hagerup, 1939) fundamentally illustrates the value of unresolved potential. The motif in the poem is a self that has the potential to be many things but is not quite any of these things. Interpretations may include, for example, the theme of a wasted life or the presence of unfulfilled potential. The poem is taken from the collection *Jeg gikk meg vill i skogene*, and some of the stanzas contain motifs closely linked to nature.

“De nære ting” (Aasen, 1971) draws attention to the futility of never being in the moment and always striving for something new. In this poem, too, the motif in some stanzas is linked to nature, referencing forests and bluish mountains. We argue that “De nære ting” serves as a warning against a mute relationship to the world, one devoid of resonance.

In “The Road Not Taken” (Frost, 1916), nature plays a prominent role. The poem is set in autumn, in a forest where the ground is covered with leaves. The lyrical self stands at a crossroads and must choose between two paths. The roads can be seen as a metaphor for the journey of life, where the choices one makes have a lasting impact. Though written nearly a decade before Ingold coined the terminology, this poem, from our perspective, is a true metaphor for *wayfaring*

3 Not to mention Bob Dylan’s Nobel Prize award.

– providing a striking image of how it is not the destination but the journey that is meaningful, and how this demands acceptance of previous choices.

Finally, “The Leaves that are Green” (Simon et al., 1965) illustrates, on the one hand, the importance of impactful life events, while contrasting this with our ultimately uneventful role as individuals in the greater scheme of things. Images of nature through changing seasons are used as metaphors for fleeting moments and the passage of time.

The second lens: students’ expressions of reading experience

The second lens explores the texts students created while reading poems during the lesson. The resources available to our students in the teaching session led to the use of writing, drawing, and colour as the modalities for creating text. The following collage illustrates the range of approaches the students employed.

Figure 11.2

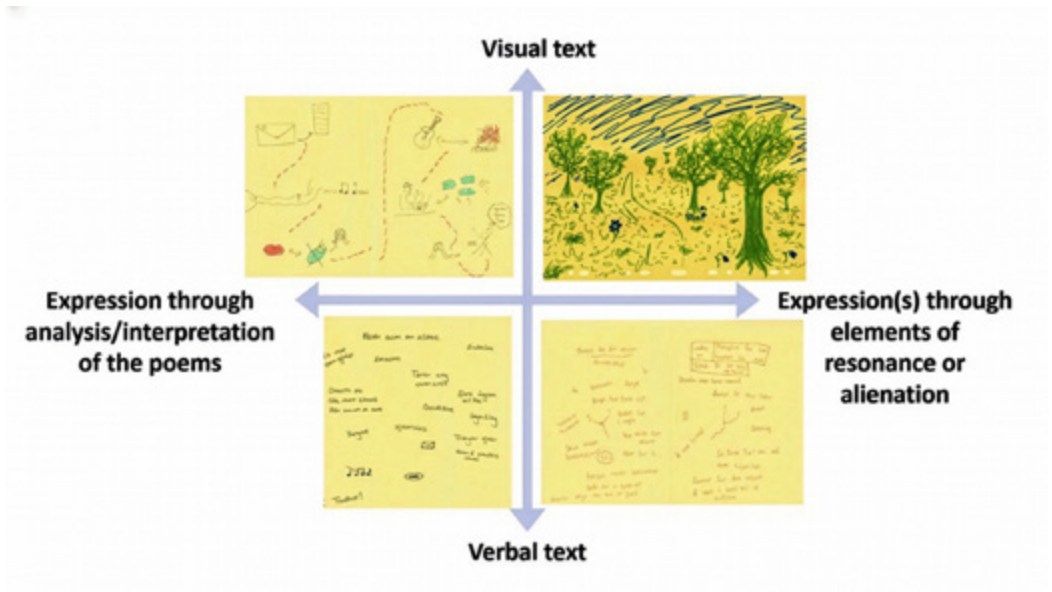
Collage of selected student texts



Our exploration of the student texts consists of two stages. In the first stage, we broadly categorised them based on their composition. To do this, we used the following two-dimensional model:

Figure 11.3

Model for analysis of student texts with examples



The X-axis represents a continuum between students' *analysis/interpretation* of the poem and *expression(s)* of elements that may be understood as expressions of resonance. The Y-axis represents a continuum between visual and verbal text.

The model primarily serves as a means for us to broadly categorise the various expressions of the students' reading experiences in terms of their *composition*. We wish to emphasise that it is neither intended nor expected that the student texts will fit perfectly into these broad categories. Instead, we have chosen to include examples of student texts that predominantly align with each category.

The second stage of the analysis involves identifying key themes and motifs that emerge in the students' expressions of their reading experiences, with particular emphasis on elements that may represent different forms of resonance.

One initial surprise in our exploration of the students' expressions was the high prevalence of analysis of the poems, as opposed to the experience of the text itself. This distinction was a central aspect of the teaching sequence, as our intention was to facilitate the experience of a text rather than to approach it solely as an object of analysis. While adopting an analytical mindset does not necessarily mute literature as an axis of resonance, we argue that, in educational contexts, it may reinforce an instrumental approach to literary texts.

A common approach among students was to express key motifs from their chosen poems. In many of these texts, drawing was used to visually represent motifs from the poems. One student text, for example, uses drawings to express the entire poem, stanza by stanza. We observed that the motifs from the poem "Jeg er det dikt" and the converging roads in "The Road Not Taken" were highly visualised by students who selected these respective poems.

A major emerging theme that was particularly salient in the students' texts was the use of metaphors for wayfaring and feeling grounded in place. This often appeared through visual expressions in which *maps*, paths and pathways, compasses, and crossroads were used to convey the tension between choice and conformity. Another manifestation of these metaphors was the use of visual representations of place – trees, sun, clouds, waterways, flowers – as an expression of tranquillity. This was frequently contrasted with visual motifs associated with acceleration and a mute relation to the world: the urban juxtaposed with nature, and expressions of feeling desituated. In some texts, the urban environment is used to illustrate the tension between feeling at rest and feeling conflicted – what we interpret as an expression of acceleration.

Pure visualisation and expression of place

Figure 11.4

Pure visualisation of place



We found that pure visualisations of *place* were a recurring theme in the students' texts. Notably, there were few apparent elements linking these pure illustrations of place to the chosen poem. A striking example is a student's purely visual expression of a green forest with blue flowers, a blue sky, and a pathway, created in response to "De Nære Ting". This visual representation of nature was strongly grounded in the place where the experience was created. Although the connection is somewhat indirect, in the third verse of "De Nære Ting", an untrodden path is used as a motif, and it is possible that this was most salient to the student due to the specific place in which this experience was formed.

This was juxtaposed with an illustration of a clouded mind following a set path towards a specific destination. Our interpretation of the student text is that the student is torn between the constant pressure of thinking about where you are going – or where you should go – and being here and now. To us, this manifests as a muted relationship to the world, brought on by acceleration and transport.

One student expressed their experience as closely linked to both place and the poem's visual motif. The student engaged with "The Leaves that Are Green" and used an illustration of a pond in an orange forest as a visual expression. This was further reinforced by an illustration of a hand dropping sand or pebbles into the pond – a strong visual representation of both a motif in the poem and a connection to the place where this experience occurred.

Another student created a collage expressing the tension between finding one's identity and facing others' expectations. The imperative "tenk selv" and the questions "hvor er jeg", "er jeg", and "hvorfor er jeg" are juxtaposed with key motifs from "Jeg er Det Dikt" and the place – expressed through drawings of trees, a burning fire, and what is likely a striking caricature of one of the co-authors.

A purely verbal expression of a student's thoughts linked to "The Road Not Taken" is oriented towards the tension between following what is expected (transport) and making one's own choices (wayfaring). The student structures their thoughts by dividing the text into two: the verso expresses negative emotions related to fear of the unknown, group pressure, conformity, and following what is expected – acceleration – while the recto expresses the tranquillity of finding one's own way through making personal choices, which to us is an expression of resonance.

From our perspective, only one student has exclusively expressed their own experience of being situated in the here and now, without any analysis or interpretation of the chosen poem itself. The student describes the tactile feeling of a spider crawling across their arm and freely draws something they enjoy – an orca!

Broadly, we argue that the majority of texts represent a consolidation of the students' interpretation and analysis of the poems, as well as expressions of their own thoughts, facilitated and fuelled by the combination of being situated in place and experiencing the poem. The sum of these factors is greater than its parts.

The third lens: policy documents and acceleration

We fear that our educational system narrows the space for students to exist in the moment, muting important axes of resonance. The curriculum introduced in Norway in 2006 led the school system towards education based on competence aims in all subjects, bringing new public management into the education sector. This has continued with the LK20 curriculum. Internationally, there is also a tendency towards standardisation and target management, where the focus is largely on learning outcomes rather than opportunities for engagement and experiences in one's surroundings (Roth, 2014; Ingold, 2018, in Myrstad & Sverdrup, p. 46). As a result, students in school are always on their way to something that is not here and now, within an educational system that reinforces becoming rather than being. Thus, our educational system is forcing our pupils to be passengers instead of true wayfarers.

Furthermore, education becomes a central aspect of acceleration: students in school are always on their way to something that is not here and now, within an educational system focused on transport from childhood to adulthood. We are continuously robbing our pupils of the opportunity to be wayfarers – we are reinforcing our preconceptions about what they should be able to do to succeed in a future which is, as it should be, unknown. This conception is evident through the students' expressions in the second lens: from the instrumental approach to the poems to the visual motifs and expressions of resonance – or lack thereof.

Similar questions are explored in several Norwegian white papers (Meld. St. 28, 2015–2016; NOU 2015:8, 2015), and are ultimately reflected in the Education Act (1998) and current curricula. From society's perspective – to the extent that society can be thought of as having sentience – education is an investment. However, we argue that this investment should not come at the expense of children and young adults' right to exist in the present or, to use Ingold's (2011, p. 148) terminology, to be *wayfarers* in the journey of their own existence.

We hope, and intend, that teaching sequences such as the one in our example, where the students' experience is central, may help to challenge these preconceptions. Although approaching a complex literary text such as "The Road Not Taken" (Frost, 1916) with an analytical mindset may facilitate a deeper understanding of its complexities – and in turn broaden the reading

experience – reinforcing the notion that all complex literary texts *must* be analysed may diminish poetry’s potential as a resonant space. As Rosa argues:

This means that it can also fail in any or all of the four ways described here: through too much openness or too much rigidity on the part of the capable subject, or through the creative impulse being too narrowly defined or too vague and ill defined. (Rosa, 2019, p. 283)

In an educational context, this may involve using teaching approaches that enforce a specific analytical approach to engaging with poetry. Instead, we argue that, in order to maintain poetry as a resonant sphere, our education system should to a greater extent facilitate Rosenblatt’s (1995) conceptualisation of an *aesthetic way of reading*.

Educational Acceleration

Krieger (2023) and Oberst et al. (2017) both describe symptoms of Rosa’s (2019) conceptualisation of acceleration – more specifically, technological acceleration. Rosa postulates that these symptoms may stem from a mute or ossified relation to the world, and that the increasingly dominant digital sphere is a main cause of these symptoms:

Far more significant, it seems to me, is the fact that in late modernity, the screen has come to represent nearly *all* forms of relating to the world. Ever more activities, and the ever more relationships, are developed and conducted via the symbol-conveying screens of smartphones, tablets, televisions and ourselves via screens, we *play* on them, *communicate* over them, *distract* and *entertain* ourselves through them. Screens are even well underway to becoming the basis of our experience of art. (Rosa, 2019, p. 91)

In a digitalised world where everyone and everything is connected at once, pupils are at risk of never being situated in either time or place and therefore

risk muting the axes of resonance – or, put more informally: when you are perpetually everywhere at once, you are nowhere. An educational system characterised by transport rather than wayfaring may reinforce this.

[T]he intentional acceleration of goal-directed processes (technical acceleration, mainly of transport, communication and production), the increasing rate of sociocultural transformation (acceleration of social change) and finally the rising number of episodes of action and/or experience per unit of time (acceleration of [the speed of] life). (Rosa et al., 2017, p. 58)

This arguably signifies a shift in *place* and *temporality* and supports the “... increase in quantity per unit of time” as a key element of Rosa’s conceptualisation of acceleration (2019, p. 405). From an educational perspective, this can be understood as a constantly escalating focus on different skills, competences and areas of knowledge that pupils are expected to develop – an accelerated education characterised by an educational journey as transport rather than true wayfaring.

A possible consequence of this is an increasing focus on these “educational units” in isolation from each other. In terms of the humanities broadly, and engaging with literature specifically, this may involve a shift in focus from *experiencing* literary texts to an *instrumental focus on specific skills related to engaging with texts* that are perceived as necessary in future iterations of society. The body of students’ expression of reading experience is, arguably, symptomatic of this, through a focus on reading experience via analysis rather than through an aesthetic way of reading. This shift challenges how we engage with texts and compromises the space to experience resonance *when engaging with texts*. As Krieger (2023, p. 273) identified:

It became very clear that the respondents are plagued by the temporal speed-perception caused by the internet, because the possibility of missing something causes stress. As a result, the respondents find less time for reading in everyday life or do not allocate any more time to reading.

In such a society, where individuals are over-read in the wake of digitalisation, it becomes the responsibility of the education system to create space for genuine reading experiences characterised by true resonance.

In this paper, we have explored the position that *educational practices should include teaching sessions where pupils engage with and experience poetry in nature, as this may create a powerful resonant space for pupils to exist in the moment*, through three lenses. We argue that having *experiences* with poetry outside the traditional classroom, while being encouraged to express these experiences, holds significant value in contemporary English and Norwegian teaching.

Through the first lens, we explore how poetry in general, and our selected poems in particular, facilitate resonance and wayfaring. The second lens reveals that a high proportion of student texts are marked by an instrumental approach to poetry through analysis rather than experience; we contend that this stems from their educational experiences. At the same time, we do find that students' expressions of reading experiences highlight the voices of nature and the power of art as resonant spheres.

Through the third lens, we argue that the policy documents governing education in both the Norwegian context and internationally reinforce an instrumental approach to experiencing texts, and foster an educational system characterised by transport rather than wayfaring – what we refer to as educational acceleration. We maintain that experiencing texts is intimately and irrefutably linked to *place*; place shapes our experience of a text, and a text influences our perception of place – thus speaking with their own *voices in a resonant relationship*. We argue that our educational system is at risk of desituating texts from place – or at least limiting them to the *classroom* – thereby diminishing the potential of *nature* and *poetry* as resonant spheres.

To facilitate situations in which pupils experience nature and poetry as *resonant spheres*, we must resituate our experiences in time and place, beyond the confines of the traditional classroom. Ultimately, we argue that this has the potential to serve as a counterweight to the goal-oriented policies that reinforce an educational system characterised by transport rather than wayfaring.

References

- Eggensen, D. V. (2022). Stedsopmærksom litteraturlæsning i skolen. *Viden om litteracy*, 32, 6–12.
- Frost, R. (1916). *Mountain interval*. H. Holt and company. <http://hdl.handle.net/2027/cool.ark:/13960/t8qc0kv6f>
- Hagerup, I. (1939). *Jeg gikk meg vill i skogene*. Aschehoug.
- Ingold, T. (2007). *Lines: a brief history*. Routledge.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818336>
- Krieger, J. (2023). *The book's road in the age of digitization: A three-dimensional analysis*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66683-8>
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Meld. St. 28. (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Norwegian Ministry of Education and Research.
- Melin, C. (2010). Between the lines: When culture, language and poetry meet in the classroom. *Lang. Teach*, 43(3). <https://doi.org/10.1017/S0261444809990309>
- Myrstad, A., Sverdrup, T., & Helgesen, M. B. (2018). *Barn skaper sted – sted skaper barn*. Fagbokforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *The school of the future*. Norwegian Ministry of Education and Research.
- Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *J Adolesc*, 55(1), 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.008>
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity.
- Rosa, H., Dörre, K., & Lessenich, S. (2017). Appropriation, activation and acceleration: The escalatory logics of capitalist modernity and the crises of dynamic stabilization. *Theory, culture & society*, 34(1), 53–73. <https://doi.org/10.1177/0263276416657600>
- Rosenblatt, L. M., & Modern Language Association of America. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association of America.
- Simon, P., & Garfunkel, A. (1965). *Sounds of silence*. CBS 62690.
- Šklovskij, V. (1991). Kunsten som grep (S. Fasting, Trans.). In *Iskusstvo kak priëm* (Vol. Del. 1, pp. 13–28). Universitetsforlaget.
- The Education Act. (1998). *Act relating to primary and secondary education and training (the Education Act)*.
- Aasen, A. P. (1971). *Utvalgte dikt*. Tiden Norsk Forlag.

Forfatteromtaler

Eva Alerby er professor i pedagogikk ved Luleå tekniske universitet, Sverige, samt professor II i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø. Hennes forskningsinteresser inkluderer de filosofiske og eksistensielle dimensjonene av utdanning – som kroppslighet og kroppsliggjort kunnskap, sted og romlighet, tid og temporalitet, stillhet og taus kunnskap.

Siv Anita Bjørkli er universitetslektor i norskdidaktikk ved UiT Norges arktiske universitet, og underviser ved institutt for lærerutdanning. Forskningsinteresser og undervisningsområder er særlig begynneropplæring, barnelitteratur og lesing, skriving og muntlighet som grunnleggende ferdigheter.

Hilde Brox er førsteamanuensis i engelskdidaktikk ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø og har i en årrekke undervist i ulike engelskemner i grunnskolelærerutdanning og i videreutdanning. Hennes forskningsinteresser inkluderer blant annet praktisk-estetiske arbeidsmåter i engelskfaget, samskriving og kritisk literacy.

Unn-Doris K. Bæck er professor i pedagogikk (utdannings sosiologi) ved UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Hun har doktorgrad i sosiologi, og hennes viktigste forskningsinteresser er innenfor utdannings sosiologi og ungdomssosiologi, med særlig vekt på ulikhetsdimensjoner som sosial og geografisk bakgrunn. Hun har i en årrekke arbeidet med problemstillinger knyttet til hjem-skole-samarbeid, foreldreinvolvering i skolen og geografiske utdanningsforskjeller.

Karin Helene Danielsen er førstelektor i kroppsøving ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø. Hun er fagseksjonsleder for de praktisk-estetiske fagene, og underviser i lærerutdanningen i kroppsøving og i fysisk fostring i barnehagelærerutdanningen. Forskningsinteressene hennes er knyttet til kroppsøvingsfaget, fysisk aktivitet, praksisoppfølging og studentaktive læringsformer.

Anne Eriksen er dosent i drama og teater ved UiT Norges arktiske universitet, campus Tromsø. Hun underviser i drama i barnehagelærerutdanning og i tverrfaglige sammenhenger i grunnskole- og lektorutdanningen. Hennes forskningsinteresser omfatter teater for og med barn, film, estetiske læreprosesser samt drama, teater og demokratiopplæring.

Brynjulv Grønvik er universitetslektor i norsk ved UiT Norges arktiske universitet. Han underviser hovedsakelig i norsk på grunnskolelærerutdanningene og har i flere år vært involvert i internasjonal studentutveksling. Forskningsinteressene hans er knytta til språk og kulturmøter, studentpraksis, språklig mangfold, språkhistorie og navnegransking.

Inger Merethe Hansen er førstelektor i pedagogisk veiledning ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Ho har faglig ansvar for veilederutdanning for lærere og veiledningsemner i pedagogikk og spesialpedagogikk. Hansen leder tiltaket Ny i nord, profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere, og er medlem i arbeidsutvalget for nasjonalt nettverk for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere. Forskningsinteressene hennes er knyttet til veilederutdanning for lærere og studentaktive læringsformer.

Greta Heim er universitetslektor i mat og helse ved UiT Norges arktiske universitet. Hun underviser i mat og måltider på barnehagelærerutdanningen og i mat og helse på grunnskolelærerutdanningen og på etter- og videreutdanningen. Hennes forskningsinteresser er knyttet til folkehelse, livsmestring, bærekraft, skolemåltidets betydning, samisk matkultur, ute-skole og studentaktive læringsformer.

Jan Höper er førstelektor ved UiT Norges arktiske Universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, campus Tromsø. han underviser studenter for grunnskolen fra 1.–10. trinn i naturfag og naturfagdidaktikk. Forskningen hans omhandler uteundervisning generelt, artskunnskap, samiske perspektiver og stedsbasert kjemiundervisning.

Gjertrud Kalseth er universitetslektor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hun underviser i veilederutdanning for lærere og veiledningsemner i pedagogikk og spesialpedagogikk, samt i pedagogikkemner i lektorutdanningen 8–13 og PPU. Hun er prosjektleder for nettverk for praksislærere i GLU-fleks og faglig medansvarlig for utenlandspraksis for grunnskolelærerstudenter. Hennes forskningsinteresse er knyttet til veilederutdanning og praksis i lærerutdanningene.

Tove Leming er dosent i samfunnsfag ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø. Hun er merittert underviser og leder forskningsgruppen LIFT. Hun underviser hovedsakelig i samfunnsfagdidaktikk på grunnskolelærerutdanningen. Hennes forskningsinteresser inkluderer læringsprosesser knyttet til samfunnsfaglige temaer og kulturmøter gjennom internasjonalsisering. I tillegg er hun opptatt av praksisnær forskning.

Marte Liset er førstelektor i drama og teater ved UiT Norges arktiske universitet. Hun underviser i drama som læringsform i ulike fag på 1. til 4. år i GLU 1–7 og GLU 5–10. Forskningsinteressene hennes er knyttet til videreutvikling av dramaundervisningen i grunnskolelærerutdanningen, drama i skolens begynneropplæring og muntlig fortelling.

Kristine Nordmann-Stand er universitetslektor i samfunnsfagsdidaktikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hun underviser hovedsakelig i samfunnsfagsdidaktikk på lektorutdanningen 8–13 og PPU (praktisk pedagogisk utdanning). I tillegg er hun faglig koordinator for universitetsskolesamarbeidet i videregående skole. Forskningsinteressene hennes er knyttet til studentaktiv læring, og ho har også orientert seg mot forskning på rasisme og samiske perspektiver.

Christopher Loe Olsen er universitetslektor i engelskdidaktikk ved UiT Norges arktiske universitet. Han er studieprogramleder for praktisk pedagogisk utdanning for allmennfag og yrkesfag og leder for profesjonsfag i Lektorutdanningene, hvor han også underviser i engelskdidaktikk. Hans forskningsinteresser retter seg mot temaer som er aktuelle for engelskfaget i skolen – fra vokabularutvikling til skjønnlitterære narrativers rolle i danning.

Kari Doseh Opstad er førstelektor i kunst og håndverk ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø. Hun har undervist på både barnehagelærerutdanningen, i praktisk og estetisk faglærerutdanning og i lærerutdanning gjennom 28 år. Tidligere har ho også undervist i grunnskole, videregående skole og voksenopplæring. Forskningsinteressen hennes er knyttet til verdien av kunst og håndverk i et samfunnsperspektiv, som dannelsesfag, og tekstur som formaleestetisk virkemiddel.

Annfrid Rosøy er førsteamanuensis i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hun arbeider hovedsakelig på grunnskolelærerutdanningene, og har i flere år vært involvert i internasjonal studentutveksling. Hennes forskningsinteresser ligger innenfor kulturpedagogikk, med stikkord som mangfold, makt, ulikhet og praksisnær forskning.

Merete Saus er professor i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hun arbeider hovedsakelig på lektorutdanning 8–13. Forskningsinteressene hennes er innenfor mangfold, sosial inkludering og barn og unge i sårbare situasjoner.

Camilla Stene er universitetslektor i pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø. Hun underviser i grunnskolelærerutdanningen og deltar i flere partnerskap for kompetanseheving av lærere gjennom Dekomp (desentralisert kompetanseutvikling). Hennes forskningsinteresser og faglige engasjement er særlig knyttet til begynneropplæring, klasseledelse, tilpasset opplæring, utdanningsledelse og hjem-skole-samarbeid.

Astrid Unhjem er førsteamanuensis ved UiT Norges arktiske universitet, hvor hun underviser i pedagogikk på grunnskolelærerutdanningen. Hun underviser og forsker på temaer som lek, fysisk aktiv og utforskende læring, ute-skole og tilpasset opplæring, særlig med tanke på begynneropplæring. Hun forsker også på hvordan man kan fremme studentaktiv læring, og er spesielt opptatt av sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen.

Tatiana Wara er førsteamanuensis i pedagogikk og underviser i lærerutdanningen ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø. Hennes forskningsinteresser omfatter kjønn- og mangfoldspedagogikk, marginaliseringspraksiser, kritisk tenkning, kultursensitivitet, tverrfaglig pedagogikk og performativ didaktikk.

Linda Wilhelmsen er førstelektor i organisasjonsutvikling og drama/teater på UMAK, Universitetsmuseet og akademi for kunsthøgskolen. Hun underviser i fordypningsemner innen teater, drama i lærerutdanningen og organisasjons- og lederutvikling tilknyttet Institutt for lærerutdanning ved UiT Norges Arktiske Universitet. Forskningsinteressene hennes er organisasjons- og ledelseskultur, mangfold og dramafaglige læringsformer.

Kirsten Sivertsen Worum er førstelektor emeritus ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hennes undervisning, forskningsinteresser og publikasjoner er i hovedsak knyttet til kvalitet i veiledning innen lærerutdanningene. Ho har særlig interesse for sammenhenger mellom kunnskapssyn, læring og ulike tilnærminger til veiledning. Worum har erfaring som redaktør i Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk.

