

Mastergradsavhandling

Kristina Feet

## Grunnleggande ferdigheiter i kunst og handverk

Ein studie av lærar- og elevsyn på korleis tileigning av grunnleggande ferdigheiter i kunst og handverk kan fremje motivasjon og meistring i skulen.



**Høgskolen i Telemark**

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning



Mastergradavhandling i Pedagogikk med vekt på  
didaktikk og leiing 2014

Kristina Feet

## Grunnleggande ferdigheiter i kunst og handverk

Ein studie av lærar- og elevsyn på korleis tileigning av grunnleggande ferdigheiter i kunst og handverk kan fremje motivasjon og meistring i skulen.

Høgskulen i Telemark

Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærarutdanning (EFL)

Institutt for pedagogikk

Lærerskolevegen 40

3679 Notodden

<http://www.hit.no>

© 2013 Kristina Feet

Denne avhandlinga representerer 30 studiepoeng

# Samandrag

Denne oppgåva belyser lærar- og elevsynet på korleis tileigning av dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk kan fremje motivasjon og meistring. Vidare tek avhandlinga føre seg korleis dei grunnleggande ferdigheitene kjem til syne i det praktisk-estetiske faget kunst og handverk. Det er fokus på korleis dei grunnleggande ferdigheitene vert utøvd i faget, samt kva opplevingar og tankar lærarane og elevane har i forhold til dette. Avhandlinga ser også på korleis elevane opplever å tileigne seg dei grunnleggande ferdigheitene gjennom eit praktisk-estetisk fag. Vidare er læringsutbytte, motivasjon og meistring sentrale tema i undersøkinga. Informantane fortel om sine opplevingar og tankar om korleis dei grunnleggande ferdigheitene vert integrert i skulen, samt korleis dette påverkar læringsutbyttet. Det vert vidare diskutert korleis ein best kan inkludere dei grunnleggande ferdigheitene i faget kunst og handverk, og om dette vil vere gunstig i forhold til læringsutbyttet hjå barn og unge.

Ei anna vinkling er korleis teori og praksis vert foreina, og om dette kan føre til positive verknader i forhold til motivasjon og meistring hjå barn og unge.

Ut i frå dette er problemstillinga som følgjande:

*Korleis kan tileigning av grunnleggande ferdigheiter i kunst og handverk fremje motivasjon og meistring i skulen?*

Oppgåva er basert på ein kvalitativ metode der eg bevegar meg innan eit fenomenologisk paradigme. I studien har eg valt å intervju eit utval elevar og lærarar på ungdomstrinnet. Kvalitative metodar bygger på teoriar om menneskeleg fortolking og erfaring. Denne studien er basert på lærar- og elevsyn kring problematikken.

Studien viser at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje vert fokusert på i større grad i kunst og handverkundervisninga, trass i at både lærarar og elevar ser dei grunnleggande ferdigheitene som naturlege i faget. Undersøkinga viser at tileigning av ferdigheitene truleg fremjar motivasjon og meistring i skulen, men at det er fleire utfordringar i forhold til dette. Blant anna viser studien at både lærarar og elevar er urolige for ei teoretisering ved integrering av dei grunnleggande ferdigheitene. Lærarane ser det derfor som utfordrande å integrere og bevisstgjere ferdigheitene i sin undervisning. Vidare kan det tyde på at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje er godt nok integrert i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006.

Målet med denne studien har vore å belyse lærar- og elevsynet om deira opplevingar kring dei grunnleggande ferdigheitene i faget kunst og handverk. Dette i håp om å kunne innhente informasjon om kunst og handverk og fagets fremjing av dei grunnleggande ferdigheitene. Eit anna sentralt mål er å sjå om tileigning av dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk kan fremje motivasjon og meistring i skulen.

# Innholdsliste

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Samandrag</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>Innholdsliste</b> .....                                     | <b>5</b>  |
| <b>Føreord</b> .....   | <b>7</b>  |
| <b>1 Innleiing</b> .....                                       | <b>8</b>  |
| 1.1 Bakgrunn og problemområde .....                            | 8         |
| 1.2 Eigen bakgrunn .....                                       | 9         |
| 1.3 Frå forskingsfeltet .....                                  | 10        |
| 1.4 Problemstilling .....                                      | 14        |
| 1.5 Oppgåvas oppbygning .....                                  | 15        |
| <b>2 Grunnleggande ferdigheiter og kunst og handverk</b> ..... | <b>17</b> |
| 2.1 Grunnleggande ferdigheiter og Kunnskapsløftet 2006 .....   | 17        |
| 2.2 Målstyring .....   | 18        |
| 2.3 Kunnskapsomgrepet.....                                     | 18        |
| 2.4 Kunst og handverk-faget - Eit historisk overblikk.....     | 20        |
| 2.5 Grunnleggande ferdigheiter i kunst og handverk .....       | 21        |
| <b>3 Teoretisk tilnærming</b> .....                            | <b>24</b> |
| 3.1 Konstruktivismen – å skape mening.....                     | 24        |
| 3.2 Perspektiv på læring.....                                  | 25        |
| 3.3 Estetiske læreprosessar .....                              | 28        |
| 3.3.1 Mimesis – eit aspekt ved kunstnarisk verksemd .....      | 28        |
| 3.4 Motivasjon og meistring.....                               | 29        |
| <b>4 Metodiske val</b> .....                                   | <b>32</b> |
| 4.1 Bakgrunn.....  | 32        |
| 4.1.1 Intervju .....   | 33        |
| 4.2 Vitskapsteoretisk tilnærming .....                         | 33        |
| 4.2.1 Intervjuprosessen .....                                  | 34        |
| 4.2.2 Fordelar og ulemper med intervjuforma.....               | 36        |
| 4.2.3 Utval og Informantar.....                                | 36        |
| 4.2.4 Elev- og lærarintervju .....                             | 37        |
| 4.3 Forskarrolla .....   | 38        |
| 4.3.1 Mi pedagogiske plassering .....                          | 38        |
| 4.4 Datagrunnlag og analyse.....                               | 39        |

|                |  |           |
|----------------|--|-----------|
| 4.4.1          | Analyseprosessen.....  | 40        |
| 4.5            | Bidrag til kvalitetssikring av data.....   | 41        |
| 4.5.1          | Nokre etiske refleksjonar .....  | 42        |
| 4.5.2          | Validitet, reliabilitet og generaliserbarheit.....   | 43        |
| <b>5</b>       | <b>Analysering .....</b>   | <b>45</b> |
| 5.1            | Intervju av elevar .....   | 45        |
| 5.1.1          | Tverrfagleg arbeid .....   | 45        |
| 5.1.2          | Interesse for faget.....   | 46        |
| 5.1.3          | Praktisk undervisningsform.....  | 49        |
| 5.1.4          | Læringsutbyttet.....   | 51        |
| 5.1.5          | Motivasjon .....   | 52        |
| 5.1.6          | Meistring .....  | 54        |
| 5.1.7          | Grunnleggande ferdigheiter.....  | 55        |
| 5.2            | Intervju av lærarar.....   | 58        |
| 5.2.1          | Kunst og handverk.....   | 58        |
| 5.2.2          | Utviklingar og utfordringar i faget.....   | 61        |
| 5.2.3          | Tverrfagleg samarbeid .....  | 62        |
| 5.2.4          | Grunnleggande ferdigheiter.....  | 63        |
| 5.2.5          | Utfordringar i forhold til dei grunnleggande ferdigheitene.....  | 64        |
| 5.2.6          | Motivasjon .....   | 66        |
| 5.2.7          | Meistring.....   | 67        |
| <b>6</b>       | <b>Lærer- og elevsynet.....</b>  | <b>68</b> |
| <b>7</b>       | <b>Konklusjon .....</b>  | <b>74</b> |
| 7.1            | Korleis kan tileigning av dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk fremje motivasjon og meistring i skulen? ..... | 74        |
| 7.2            | Korleis kjem grunnleggande ferdigheiter til syne i kunst og handverk? .....  | 75        |
| 7.3            | Korleis foreinast teori og praksis i kunst og handverk? .....  | 76        |
| 7.4            | Korleis opplever lærarane og elevane kunst og handverk?.....   | 77        |
| 7.5            | Nokre tankar til slutt.....  | 78        |
|                | <b>Litteraturliste .....</b>   | <b>80</b> |
|                | <b>Vedlegg.....</b>  | <b>85</b> |
| Vedlegg 1..... |  | 86        |
| Vedlegg 2..... |  | 88        |
| Vedlegg 3..... |  | 90        |
| Vedlegg 4..... |  | 91        |
| Vedlegg 5..... |  | 94        |



# Føreord

Masteroppgåva er utført ved studiet ”Master i pedagogikk med vekt på didaktikk og leiing” ved Pedagogisk institutt ved Høgskulen i Telemark, avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærarutdanning (EFL), Notodden. Arbeidet er utført i perioden januar 2014 til mai 2014.

Etter 5 års utdanning er det mange å takke. Den aller største takken går til lærarane og elevane som har opna sine klasserom og som deltok i undersøkinga. Det har vore spesielt kjekt å vere i skulekvardagen saman med dykk og høyre dykkar tankar og refleksjonar. Utan dykk hadde masteroppgåva ikkje vore mogleg.

Å skrive ei masteroppgåve har vore ein utfordrande, lang og til dels einsam prosess. Ei spesiell takk til rettleiaren min, fyrsteamanuensis Åse Streitlien for konstruktiv rettleiing og presise tilbakemeldingar. Eg har også satt stor pris på diskusjonar og innspel som både har støtta og utfordra meg gjennom skriveprosessen.

Takk til Jostein Sandveen og Arne Marius Samuelsen for gode tips og råd. Kontakten mellom det pedagogiske instituttet og instituttet for forming og formgjeving har vore inspirerande og givande i ein slik prosess.

Eg vil rette ei stor takk til familien min, mamma, pappa og Silje Andrea som har heia på meg gjennom heile studielivet. Takk for at De har hatt tru på meg og støtta meg gjennom tjukt og tynt. Takk for oppmuntring, motiverande og gode ord.

Takk til Øystein Rutlin for korrekturlesing, samt gode tips og råd med tanke på det skriftlege arbeidet.

Med gode vener kjem ein langt; Takk Sandra, Gitte, Nina Beate, Marte og Marte for latter og glede.

Og sist, men ikkje minst takk til min kjære sambuar som har vore ein støttespelar. Takk for at du har hatt tru på meg og mitt prosjekt, og for at du har vore oppmuntrande og vist praktisk omsorg gjennom denne prosessen. Ikkje minst takk for at du gir beskjed når nok er nok, og at du dreg meg med i skogen for å klare tankane.

Notodden, 01.05.14

Kristina Feet

# 1 Innleiing

Denne oppgåva belyser lærar- og elevsynet på korleis tileigning av dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk kan fremje motivasjon og meistring i skulen. Vidare tek oppgåva føre seg korleis dei grunnleggande ferdigheitene kjem til syne i faget, og korleis teori og praksis vert foreina. For å kunne svare på desse spørsmåla, vil det vere vesentleg å belyse lærarane og elevanes opplevingar kring faget kunst og handverk.

Fyrst vil eg avklare nokre sentrale omgrep som dannar grunnlag for oppgåvas tematikk og områdeavgrensing. Desse omgrepa er gjennomgåande i avhandlinga.

Omgrepa *grunnleggande ferdigheiter* og *praktisk-estetiske fag* vil dermed vere naudsynt å avklare. Med *grunnleggande ferdigheiter* tek eg utgangspunkt i definisjonen i Kunnskapsløftet 2006. I læreplanane for Kunnskapsløftet 2006 gjer dei grunnleggande ferdigheitene seg gjeldande i å kunne lese, rekne, uttrykke seg munnleg og skriftelg samt å kunne nytte digitale verkty. Dei grunnleggande ferdigheitene vil komme til ulikt uttrykk, då dei vert integrert på fagets premissar. Eg vil i denne avhandlinga ta føre meg dei grunnleggande ferdigheitene slik dei kjem til uttrykk i faget kunst og handverk.

*Praktisk-estetiske fag* vert ofte nytta som ei fellesbetegning for dei meir praktiske faga i skulen. Sidan undersøkinga føregår ved ein ungdomsskule, vil omgrepet praktisk-estetiske fag dermed omhandle faga musikk, kroppsøving, mat og helse og kunst og handverk.

Vidare vil det vere vesentleg å avklare omgrepa *motivasjon* og *meistring*. Motivasjon og meistring er omgrep som vil vere vanskeleg å definere, då omgrepa er avhengig av individuelle og subjektive opplevingsverdar. I denne avhandlinga støttar eg meg til Manger (2012) sin definisjon på motivasjon som tilseier at motivasjon er ei drivkraft som utløyser ei handling hjå individet. Vidare støttar eg meg til Vifladt og Hopen (2004) som definerer meistring som ei oppleving av å ha krefter til å møte utfordringar.

Dei ulike omgrepa vil vidare bli omtala og utdjupa seinare i avhandlinga.

## 1.1 Bakgrunn og problemområde

Dei grunnleggande ferdigheitene fått mykje fokus i utdanningspolitikken, då målet om å styrke dei grunnleggande ferdigheitene står sentralt i læreplanen for Kunnskapsløftet (2006). Dei grunnleggande ferdighetene gjer seg gjeldande i å kunne uttrykke seg

munntleg, skriftleg, å kunne lese, rekne og nytte digitale verktøy. I Kunnskapsløftet 2006 står det skrive at alle fag skal vere med å styrke dei grunnleggande ferdigheitene, og at dei grunnleggande ferdigheitene skal integrerast i alle fag på fagets premissar. Både nasjonale og internasjonale testar viser at norske barn og unge scorar dårleg på akkurat desse ferdigheitene. PISA undersøkinga viser blant anna at norske barn og unge ligg litt over snittet i lesing, medan dei ligg litt under gjennomsnittet i matematikk og naturfag (Utdanningsdirektoratet 2013). Det er dermed ynskjeleg å sjå nærmare på korleis faget kunst og handverk integrerer dei grunnleggande ferdigheitene i sine praktiske læringsprosessar. Eit anna vesentleg element er å sjå om tileigning av grunnleggande ferdigheiter gjennom kunst og handverk som praktisk-estetisk fag kan vere ein viktig faktor for å fremje motivasjon og meistring hjå barn og unge. Dette temaet er svært aktuelt i dag, då dei praktisk-estetiske faga ikkje ser ut til å bli prioritert, og at dei vert sett på som mindre viktige fag innan dagens skule. Dei praktisk-estetiske faga ser ut til å ha ein lågare status, då dei ofte har blitt sett på som ”kosefag”. Men det kan også vere av politiske grunnar til at dei praktisk-estetiske faga er blitt nedprioritert i skulen. Kunnskapsløftet 2006 presiserte viktigheita kring dei grunnleggande ferdigheitene, noko som har ført til auka fokus på ”kjernefaga”: matematikk, norsk og engelsk. Samstundes er det mykje fokus på målstyring og resultat i skulen. Nasjonale prøver er eit politisk styrt og obligatorisk målingsverktøy som måler dei grunnleggande ferdigheitene. Fokusering på dei nasjonale prøvane kan også resultere i auka fokus på ”kjernefaga.” Mykje tyder på at prioriteringa av ”kjernefaga” har resultert i at ”kjernefaga” har fått større plass, i form av tid og rom i skulen. Samstundes står det i læreplanen at dei grunnleggande ferdigheiter skal styrkast i alle fag. Derfor er det interessant å sjå korleis faget kunst og handverk kan styrke dei grunnleggande ferdigheitene, samt om tileigning av dei grunnleggande ferdigheitene gjennom eit praktisk-estetisk fag kan fremje motivasjon og meistring hjå barn og unge.

## 1.2 Eigen bakgrunn

Eg ynskjer kort å gjere greie for min studiebakgrunn, då dette naturleg har prega mitt val av problemstilling. Det heile starta med ein draum, og draumen starta ved Ringebu Folkehøgskule på linja: ”Foto, sølv, glas og leire”. I løpet av folkehøgskuleåret utvikla og vaks draumen om å bli folkehøgskulelærer seg. Eg valde å følgje draumen og søkte studiet ”Faglærer i formgjeving, kunst og handverk” ved Høgskulen i Telemark. Hausten 2008 byrja eg ved studiet og sto ferdig uteksaminert som ”Faglærer i formgjeving, kunst og handverk” med fordjuping i ”tre og metall” våren 2012. I løpet av faglærarstudiet fekk eg

ei stor interesse for pedagogikk og ynskte å lære meir. Det som fanga interessa mi var spesielt den didaktiske delen ved faget. Ferda gjekk dermed vidare hausten 2012, då eg starta ved masterstudiet ”Pedagogikk med vekt på didaktikk og leiing” ved Høgskulen i Telemark. Studiet har som mål å gi spisskompetanse i pedagogikk og på kjerneområda didaktikk og leiing for verksemd innan utdanning, opplæring og forskning der innsikt i og refleksjon rundt didaktiske læreprosessar står sentralt.

### 1.3 Frå forskingsfeltet

Her ynskjer eg å gjere greie for relevant forskning kring det aktuelle temaet. Vidare ynskjer eg å nytte funn frå tidlegare forskning i drøfting- og konklusjonsdelen for å betre kunne trekke slutningar.

Søking i fleire databasar viste at det ikkje er mykje forskning på dei grunnleggande ferdigheitene i forhold til kunst og handverk. Det finst nokre studie på praktisk-estetiske fag i forhold til motivasjon og meistring, men det var heller lite forskning kring dei grunnleggande ferdigheitene i forhold til faget kunst og handverk. Likevel fann eg resultat om grunnleggande ferdigheiter i forhold til praktisk-estetiske fag i skulen, og ei undersøking på kunst- og kulturopplæringa i Noreg. Vidare kunne ein finne forskingsfunn på dei grunnleggande ferdigheitene i forhold til skulens opplæringspraksis.

Norsk institutt for studiar av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) og Institutt for lærarutdanning og skuleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo fekk i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre eit prosjekt under evalueringa av Kunnskapsløftet 2006. Evalueringa er gjennomført av ei forskargruppe, som består av Hertzberg, Ottesen, Møller (prosjektleder), Sandberg, Prøitz, Aasen (prosjektleder), samt Wigum Frøseth. Deira studie tek føre seg skulens opplæringspraksis med særleg vekt på skulens arbeid med grunnleggande ferdigheiter og kvalitetsvurdering (Aasen et al., 2012).

Denne undersøkinga viser at dei fleste skulane er godt informert om grunnleggande ferdigheiter. Studien finn at dei grunnleggande ferdigheitene vert sett på som ”fag”. Dette spegla seg i til dømes kurs som er sett opp for å styrke av dei grunnleggande ferdigheitene som vert omtala som fagkurs i matematikk, naturfag og norsk. Desse kursa ser ikkje ut til å vere ynskt av lærargruppa. Dermed kan det verke som at det er ei generell haldning blant lærar at dei grunnleggande ferdigheitene skal omhandle og styrke ”kjernefaga”. Det kan tolkast som at denne haldninga begrensar fremjing av dei grunnleggande ferdigheitene i

andre fag. Forskingsfunn (Aasen et al., 2012) viser at det er eit fåtal av skular som rapporterer om samarbeid om dei grunnleggande ferdigheitene. Likevel viser det seg at det føregår samarbeid, men at det samarbeidet som vert rapportert om, ser ut til å omhandle nedbryting av kompetansemål. Studien viser at sjølv om dei grunnleggande ferdigheitene har blitt integrert i alle læreplanane i Kunnskapsløftet 2006 på fagets egne premissar, har ikkje dette ført til særleg endring i undervisningspraksis. Det vart også funne i same studie at rektorar og lærarar ikkje forsto intensjonen med eller viktigheita kring dei grunnleggande ferdigheitene (Aasen et al., 2012).

Vidare vil eg trekke fram ei relevant studie gjort av den australske professoren Anne Bamford. Bamford har studert norsk kunst- og kulturoppføring frå tidsperioden oktober 2010 til mai 2011. Rapporten "Arts and Cultural Education in Norway" blei bestilt av Nasjonalt senter for kunst- og kultur i opplæringa (KKS). Rapporten "Arts and Cultural Education in Norway" er eit samandrag av funn gjort i forskning på feltet, som hovudsakleg tek føre seg kunst- og kulturoppføringa i dagens skule. Hovudgrunnen til denne bestillinga var ynsket om å kartleggje situasjonen for kunst- og kulturoppføringa i Noreg, slik at ein betre kan gripe fatt i eventuelle problem og/eller utfordringar som ein står overfor. Bamfords (2010-2011) funn viser blant anna at auka fokus på og auka timetal i "kjernefaga" har ført til redusert fokus på dei praktisk-estetiske faga i skulen med tanke på tid og rom i opplæringa. Likevel viser det seg at ein i Noreg har ei generell god og positiv haldning til kunst og kultur. Vidare viser det seg også at ein i Noreg ikkje prioriterer talentutvikling, men satsar meir på breiddeundervisning, der ein er opptatt av å involvere alle i kunst- og kulturoppføringa. Det viser seg at fleire opplever eit press med tanke på "kjernefaga" og at dette fokuset går ut over fremjing av kreativitet i negativ grad. Vidare visar rapporten at det er mangel på lærarar som er faglærte innan dei praktisk-estetiske faga, då særleg musikk.

Sist, men ikkje minst vil eg trekke fram ei analyse som er gjort av Hallås, Holthe, Vindenes og Styve (2013). Dei har sett på dei grunnleggande ferdigheitene i dei praktisk-estetiske faga, ved å føreta ei læreplananalyse av korleis dei grunnleggande ferdigheitene er integrert i læreplanane for samtlege praktisk-estetiske fag i skulen. Deira funn er baserte på ein tidlegare case-studie som gjev innblikk i korleis rektorar, lærarar og elevar opplever og erfarer dei grunnleggande ferdigheitene i læringsarbeidet (Hallås et al., 2013). Deira funn viser at læreplanen i dei praktisk-estetiske faga ser ut til å vere utydelege i forhold til dei grunnleggande ferdigheitene. Funna tilseier at lærarane ikkje får god nok rettleiing eller støtte frå leiinga med tanke på fremjing av dei ulike ferdigheitene. Dette ser ut til å

resultere i at elevane ikkje får tileigna seg dei grunnleggande ferdigheitene i særleg større grad gjennom undervisning. Hallås et al., (2013) peikar på styrking av lærarutdanning pluss vidare/etterutdanning og kurs som eventuelle føretak for å styrke innlæringa av dei grunnleggande ferdigheitene.

Det viser seg at det føreligg eit skilje i norsk skule (Telhaug, 1997). Dette samsvarar med den norske pedagogen Erling Lars Dale (2008, 2010) sine funn, som påpeikar at det føreligg eit skilje i norsk skule som følgje av eit kunnskapssamfunn. Dale definerer dette skiljet som ”fag i læreplanen” og ”den generelle del”. Vidare uttalar Dale seg kring dei grunnleggande ferdigheitene i skulen og kva formål dei skal ha. Seniorrådgivar Østerud og fyrsteamanuensis Johnsen støttar Dale i synet på kunnskapssamfunnet, då Østerud og Johansen (2003) hevda at fokusering på dei grunnleggande ferdigheitene kunne resultere i ”usynleggjering” av andre ferdigheiter og kunnskapar som opplæringa også skal innehalde. Toleranse og solidaritet er døme på kunnskap som kan bli ”usynleggjort” i følgje Østerud og Johansen. Dei hevdar også at skulen skapar ”skuleaparar” ved å fokusere i større grad på teoretiske fag, og peikar på å framheve dei praktisk-estetiske faga som ein mogleg løysing på problematikken (Østerud og Johansen, 2003).

Kunst og handverk vert sett på som eit viktig fag for å utvikle kreative og løysningsorienterte menneske, samt å fremje motivasjon og meistring (Bamford, 2010-2011, St. meld nr. 22, 2010-2011). Kunst og handverk er prega av ein praktisk og variert undervisning, dermed kan ein seie at kunst og handverk er prega av ein aktiv kunnskapsprosess (Borgen, 2013). Samstundes framhevast det at grunnleggande kunnskap er viktig for å kunne legge til rette for møte med kunst- og formkulturen (Samuelsen 2003, s 8). Dei grunnleggande ferdigheitene vert også sett på som viktige for å kunne oppnå eit vellukka privat- og arbeidsliv og for å kunne delta aktivt i samfunnet (Berge, 2007).

Britt Ulstrup Engelsen (2008) har sett på dei grunnleggande ferdigheitene og korleis desse kjem til syne i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006. Engelsen finn at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje vert godt nok integrert i kompetansemåla i læreplanen. Vidare hevdar Engelsen (2008) at Kunnskapsløftet 2006 ikkje utdjupar forholdet mellom (allmenn)danning og dei grunnleggande ferdigheitene, noko som kan føre til instrumentalisme. Dette samsvarar med Møller, Prøitz og Aasen (2009) sine funn, då dei også fann at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje ser ut til å vere godt nok integrert i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006, trass i at dei grunnleggande ferdigheitene skal vere integrert i læreplanen på fagets premissar (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Elevundersøkingar viser at elevane ynskjer ei meir praktisk og kreativ undervisning (St. meld nr. 22, 2010-2011). Vidare viser undersøkingar at praktiske og varierte undervisningsformer kan fremje motivasjon og meistring i skulen. Det er særleg oppsiktsvekkande at det viser seg at norske lærarar ser ut til å utøve lite variert undervisning (Grønmo og Onstad, 2009). Tidlegare kunnskapsminister Øystein Djupedal (2006) hevda at det var for mykje fokus på reproduksjon av kunnskap og for lite fremjing av kreativitet i skulen. Sjølv om det viser seg at variert og kreativ undervisning kan fremje motivasjon og meistring, stiller det krav til god klasseleing (Nordahl, 2010; Opheim, Grøgaard og Næss, 2010).

Fleire elevundersøkingar viser at mange elevar gir uttrykk for at dei ikkje eller i liten grad vert motiverte til innsats i det faglege arbeidet på skulen (Danielsen, Samdal, Hetland og Wold 2009, s. 85). Samstundes kjem det fram at skulens undervisning og arbeidsmetodar er lite varierte og lite stimulerande (Bamford, 2010-2011; Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt og Skaalvik, 2006). Dette samsvarar med tidlegare forskning som viser at variert læring, som ikkje er einsformig og rutineprega, er positivt for fremjing av læring. (Smith et al., 2005). Mangelfull variasjon i undervisning fører vidare til at elevane mistrivast og manglar motivasjon for læring (Haug, 2003).

Thomas Nordahl (2010), Vifladd, E. & Hopen, L. (2004), og Manger (2012) peikar på at motivasjon og meistring er viktig for fremjing av læring i skulen, det er dermed urovekkande at den årlege elevundersøkinga, som kartlegg elevanes motivasjon for skularbeid, viser at motivasjonen vert svekka med aukande alder (Skaar & Skaalvik, 2007). Dette resultatet samsvarar med undersøkingar gjort i andre land, noko som kan tyde på at dette har blitt ein global tendens (Wigfield, Eccles, Schiefele Roeser og Davis-Kean, 2006). Svekka motivasjon kan i verste fall føre til fråfall.

Hovudsakleg nyttar eg dei ovanfor nemnde undersøkingane for å belyse tematikken, samt for å gjere greie for avhandlingas tematikk og relevans i forhold til dagens forskingsfelt. Denne informasjonen vert nytta fyrst i analyseringsdelen, å for å kunne drøfte og til slutt konkludere.

## 1.4 Problemstilling

På bakgrunn av det som har blitt førespegla i innleiinga, kan problemstillinga for denne undersøkinga formulerast som følgjande:

*Korleis kan tileigning av grunnleggande ferdigheiter i kunst og handverk fremje motivasjon og meistring i skulen?*

Forskingsspørsmål eller underspørsmål for undersøkinga vert:

*Korleis kjem grunnleggande ferdigheiter til syne i kunst og handverk?*

*Korleis vert teori og praksis foreina i kunst og handverk?*

*Kva opplevingar har lærarar og elevar med kunst og handverk-faget?*

Formålet med prosjektet er å setje lys på faget kunst og handverk og finne ut om kunst og handverk kan vere ein viktig arena i forhold til styrking av dei grunnleggande ferdigheitene (munnleg, lesing, skriving, rekning og digitale ferdigheiter). Målet med avhandlinga er å innhente kunnskap om lærarar og elevar sitt syn på tileigning av grunnleggande ferdigheiter gjennom faget kunst og handverk, og om dette kan fremje motivasjon og meistring. Vidare er det interessant å sjå korleis dei grunnleggande ferdigheitene kjem til syne i kunst og handverk, samt korleis teori og praksis vert foreina i kunst og handverk. Dei grunnleggjande ferdigheitene har fått mykje fokus i utdanningspolitikken, og målet om å styrke dei grunnleggande ferdigheitene står sentralt i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006. Der det står at alle fag skal vere med å styrke dei grunnleggande ferdigheitene.

Kort oppsummert er det ynskjeleg å belyse lærar- og elevsynet på korleis tileigning av dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk kan fremje motivasjon og meistring. Vidare korleis dei grunnleggande ferdigheitene kjem til syne i kunst og handverk, korleis teori og praksis kan foreinast i det praktisk-estetiske faget kunst og handverk, og korleis lærarane og elevane opplev faget kunst og handverk.



## 1.5 Oppgåvas oppbygning

Her ynskjer eg å gjere greie for oppgåvas oppbygning. Oppgåva består av til saman 8 kapittel.

I fyrste kapittel introduserer eg bakgrunnen for val av tema og problemområde for prosjektet og sentrale omgrep vert avklart. Eg har deretter gjort greie for min eigen bakgrunn, då dette naturleg har prega mitt val av prosjekt og vinkling. Her vert og min studiebakgrunn ”kartlagt”. Vidare peikar eg på forskning som er av relevans for problemområdet, i den grad at det også kan vere med å belyse problemområdet. Problemstilling, forskingsspørsmål og målsetjing vert deretter presentert.

I andre kapittel vert tematikken presentert og ulike sentrale tema i forhold til tematikken belyst. I dette kapittelet beskriv eg dei grunnleggande ferdigheitene samt faget kunst og handverk. Vidare peikar eg på forholdet mellom teori og praksis som kunnskaps-tradisjonar.

I kapittel tre vert teoridelen presentert. Her vert blant anna teoriar kring estetiske læringsprosessar, motivasjon og meistring framstilt. I denne delen trekk eg inn ulike teoretikarar, som vil prege avhandlinga i den grad at dei vil danne grunnlag for vidare analysing samt konkludering.

Fjerde kapittel tek føre seg metodiske val som har blitt tatt gjennom prosessen. Her vert prosjektets vitenskapsteoretiske grunnlag og metodologi presentert. Det kjem fram at undersøkinga er kvalitativ og at eg bevegar meg i eit konstruktivistisk paradigme med ei fenomenologisk tilnærming til studie. Metoden min består av gruppeintervju av elevar og intervju av lærarar. Vidare ynskjer eg i dette kapittelet å avklare mi pedagogiske tilnærming.

I kapittel fem vert analysen av datamaterialet presentert. Her vel eg å dele det inn i to hovuddelar, der analysedelen av elev- og lærarintervjua vert analysert kvar for seg. Det vert nytta ei tematisert tilnærming til datamaterialet, analyseringa vert organisert etter ulike tema, slik som ”interesse for faget”, ”praktisk undervisningsform”, ”grunnleggande ferdigheiter”, ”læringsutbytte”, ”tverrfaglegheit”, ”motivasjon” og ”meistring”. Til slutt i kvart delkapittelet oppsummerer eg analyseresultata for å finne sentrale drøftingstema.

Vidare i kapittel seks drøftast dei viktigaste og mest relevante lærar- og elevsyna og analyseresultat i forhold til tematikken og problemstillinga. Her trekkast det i større grad

inn teori som kan relaterast til dei ulike funna. Ved å drøfte dei ulike funna vil ein lettare kunne trekke ut lik- og ulikheiter i lærar- og elevsyna. Vidare skapar desse drøftingane ei betre oversikt over funna, noko som igjen resulterer i at ein betre kan trekkje samanlikningar og eventuelle konklusjonar.

I kapittel sju vert prosjektets nye kunnskap oppsummert og prosjektets problemstilling og forskingsspørsmål besvart. Her vert spørsmålet om utøving av grunnleggande ferdigheiter gjennom kunst og handverkfaget kan fremje motivasjon og meistring hjå barn og unge besvart. Deretter tek eg føre meg korleis grunnleggande ferdigheiter kjem til syne i kunst og handverk, korleis teori og praksis vert foreina og kva opplevingar lærarar og elevar har med faget kunst og handverk. Heilt til slutt i avhandlinga avsluttar eg med nokre tankar kring prosessen og funna.

Bak i avhandlinga finn ein vedlegg, som består av viktige dokument for gjennomføring av dette prosjektet.

## 2 Grunnleggande ferdigheiter og kunst og handverk

### 2.1 Grunnleggande ferdigheiter og Kunnskapsløftet 2006

Grunnleggande ferdigheiter, også kalla basisferdigheiter eller –kompetanse, er vektlagt i dagens skule. Dei grunnleggande ferdigheitene gjer seg gjeldande i Kunnskapsløftet 2006, som definerer fem ulike ferdigheiter: ”Å kunne uttrykke seg munnleg”, ”å kunne uttrykke seg skriftleg”, ”å kunne lese”, ”å kunne rekne” og ”å kunne bruke digitale verky”. Dei grunnleggande ferdigheitene vert sett på som viktige faktorar for å oppnå utvikling og læring i skulen, samt arbeids- og samfunnslivet. Ein kan dermed kalle dei fem ferdigheitene for reiskap til å tileigne seg kompetanse samt å kunne vise den (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dei grunnleggande ferdigheitene skulle i Kunnskapsløftet 2006 bli integrert i alle læreplanar for fag: ”Mål for grunnleggande ferdigheter skal integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser” (St. meld nr. 30, 2003-2004, s. 34). Hovudmålet med dei grunnleggande ferdigheitene er å styrke læring i samtlige fag (St. meld nr. 30, 2003-2004).

I Kunnskapsløftet 2006 vert dei grunnleggande ferdigheitene framheva som noko ekstra viktig. Å mestre dei grunnleggande ferdigheitene vert sett på som naudsynt for å kunne oppnå eit vellukka privat- og arbeidsliv og for å kunne delta aktivt i samfunnet (Berge, 2007). St. meld nr. 31 (2007-2008) framhevar dei grunnleggande ferdigheitene som overordna mål for opplæringa, då elevar etter endt opplæring skal mestre dei grunnleggande ferdigheitene slik at dei kan delta i vidare utdanning og arbeidsliv (St. meld nr. 31, 2007-2008, s.11). Eit anna mål med å vektleggje dei grunnleggande ferdigheitene er å utjamne sosiale skilnadar (Dale, 2010). Satsinga på dei grunnleggande ferdigheitene skal førebyggje sosialt skilje og dermed redusere fråfall i den vidaregåande skulen (Dale, 2008; Dale 2010).

I evalueringa av Kunnskapsløftet 2006 har forskarar vurdert korleis dei grunnleggande ferdigheitene er integrert i skulen. Møller et al., (2009) hevdar at arbeidet med dei grunnleggande ferdigheitene ikkje har blitt tatt tilstrekkeleg på alvor i alle skular, samt at intensjonen med dei grunnleggande ferdigheitene ikkje ser ut til å ha blitt forstått av

samtlege. Vidare ser det også ut som det ikkje er klart for alle korleis ein skal arbeide med fremjing av dei grunnleggande ferdigheitene på ulike trinn. Dette samsvarar med Britt Ulstrup Engelsens (2008) vurdering, då ho kritiserer læreplanreforma grunna at det ikkje er lett å sjå korleis ein systematisk skal arbeide med dei grunnleggande ferdigheitene. I tillegg påpeikar Engelsen (2008) at dei grunnleggande ferdigheitene ser ut til å kome noko tilfeldig til uttrykk i dei ulike kompetansemåla. Engelsens konklusjon er at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje ser ut til å vere tilstrekkeleg integrert i læreplanane for fag (Engelsen, 2008 s. 106). Engelsen (2008) peikar også på at Kunnskapsløftet 2006 ikkje utdjuvar forholdet mellom (allmenn)danning og dei grunnleggande ferdigheitene. Dette kan i følge Engelsen (2008) føre til instrumentalisme i bruken av grunnleggande ferdigheiter.

## 2.2 Målstyring

Fokus på målstyring og resultat kan også føre til instrumentalisme i form av at ein nyttar eleven som eit reiskap for å oppnå gode resultat. Dette vert også kalla mål-middel verksamheit/pedagogikk, som har blitt kritisert av blant anna Hans Skjervheim (2002). Måling av resultat i grunnleggande ferdigheiter er eit kjenneteikn ved Kunnskapsløftet 2006, der målinga fungerer som styringsinformasjon for skular og skuleeigar. Denne informasjonen vert sett på som viktig, då ein på denne måten kan innhente informasjon om elevens utvikling og utbytte av opplæringa. Vidare skal ein på denne måten kartlegge kunnskap for å lettare kunne utvikle ei betre opplæring og dermed betre kvaliteten i skulen. PISA og nasjonale prøvar er døme på testar som målar kvaliteten i skulen (St. meld nr. 31, 2007-2008, s. 23). Foreløpig er det lesing og rekning som vert vektlagt og målt i dei ulike testane. Dei andre ferdigheitene som skriving, munnleg og digitale ferdigheiter er ein meir skapande prosess, noko som kan føre til målingsproblematikk. Det er mykje debattert kring og sett spørsmålsteikn ved kva som er målbart og ikkje. Vidare vert det stilt spørsmål kring kva kunnskap som er viktig å fremje i dagens skule.

## 2.3 Kunnskapsomgrepet

Mange vil kanskje seie at innføringa av Kunnskapsløftet 2006 er ei vending tilbake til eit tradisjonelt og markedsorientert kunnskapssyn, då den vektlegg auka fokus på fremjing av

grunnleggande ferdigheiter, måling av resultat og testar for å sikre kvalitet i skulen (Dale, 2008). Ein kan seie at det vert retta fokus mot kunnskap som vert framstilt og målt i ulike testar. Ved å fokusere på denne type kunnskap fokuserer ein på eit instrumentalistisk kunnskapssyn framfor kunnskap i eit danningperspektiv. Dette kan danne grunnlag for at kunnskap som likeverd, solidaritet og toleranse vert ”usynleggjort”, og faren for at dette kan skje er i følgje Østerud & Johnsen (2003) stor. Kunnskap som vert framstilt i den generelle delen, kjem dermed i skuggen for ”målbar” kunnskap, då dei ikkje vert ein del av internasjonale testar. Ved å fokusere på måling av grunnleggande ferdigheiter fremjar ein eit kunnskapssyn som er prega av reproduksjon og teoretisering. Dette kan få konsekvensar i form av at anna kunnskap som til dømes (allmenn)danning og den tause kunnskapen vert ”usynleggjort”. Ein kan då spørje seg om kva konsekvensar dette vil ha i forhold til skulens ansvar for å utdanne det heile mennesket. Dette samsvarar med Dale (2008) sine funn som tilseier at det føreligg eit skilje mellom tradisjonar i skulen. Dale ser på dei to tradisjonane som ”fag i læreplanen” og ”den generelle del”. Dale peikar på at dette skiljet skapar ein avstand mellom det ”faglege” og det ”sosiale”. I tillegg skapar denne fokuseringa ein større avstand til danningaspektet (Dale, 2008).

Dagens kunnskapssamfunn er prega av den tradisjonelle pedagogikken som vektlegg faga, der læraren gjennomgår lærestoffet og det deretter vert gitt individuelle oppgåver som eleven skal løyse (Imsen, 2008). Den tradisjonelle pedagogikken er prega av ein lærarstyrt og strukturert pedagogikk, der faga vert vektlagt, og då særleg kjernefaga, matematikk og norsk, medan den progressive pedagogikken vektlegg eleven og elevens aktivitet (Imsen, 2008). Den progressive pedagogikken fokuserer på at opplæringa skal ta utgangspunkt i elevens interesser og behov for å fremje og oppretthalde elevens motivasjon og innsats (Imsen, 2008.; Dale, 2008). Den tradisjonelle- og den progressive pedagogikken har i lang tid levd side om side i skulen, noko dei og til dels gjer den dag i dag. Det var noko som skjedde kring 70- 80-talet som forsterka skiljet. Noreg vart ramma av auka arbeidsløyse og økonomiske kriser, noko som førte til auka fokus på utdanning med vekt på fagleg arbeid og kunnskap (Dale, 2008). Dette førte til eit tydeleg skilje mellom dei to tradisjonane. Fagleg kompetanse skulle tene samfunnet med økonomisk vekst som mål (Dale, 2008.; Telhaug, 1997). Som følgje av denne fokuseringa vart skulen meir ”akademisert”, og vektlegging av kjernefaga i skulen vart meir og meir framtrudande. Dette resulterte i at fokuset på eleven vart skyvd over på samfunnet og reproduksjon av kunnskap (Dale, 2008). Som følgje av dette vart produkt eller resultat vektlagd framfor prosessen. Denne tradisjonen vert praktisert og lever framleis i skulen den dag i dag (Dale, 2008.; Telhaug, 1997).

Den tradisjonelle pedagogikken vart som resultat av dette vektlagt for å fremje kunnskap som skulle danne grunnlag for ny økonomisk vekst og velstand (Dale, 2008). Kunnskapssynet og fokuset vart dermed retta mot basiskunnskap om omverda. Det nye kunnskapssynet kan dermed sjåast på som ein overgang frå industri- til kunnskapssamfunnet, då dagens kunnskapssamfunn ber preg av måling av resultat (Dale, 2008.; Imsen 2008.) Som følgje av dette kunnskapssynet konkurrerer dagens barn og unge med heile verda i eit ”kunnskapskappløp”, der målet er å stå øvst på pallen for å inneha den beste kompetansen og arbeidskrafta i verda. Ein kan stille spørsmål om det er denne kunnskapen som fremjar den beste kompetansen og arbeidskraft. Då ein også kan stille spørsmål ved om det er reproduksjon av kunnskap som er nøkkelen til dette. Den tidlegare kunnskapsministaren Øystein Djupedal peika på at det var for mykje reproduksjon av kunnskap i skulen. Vidare hevda Djupedal at kreativitet var ein viktig faktor for fremjing av læring. I ei tidlegare tale uttala Djupedal seg følgjande:

Kunnskap kopla med kreativitet, er det motsette av reprodusering, og reproduksjon har vi dessverre for mykje av i norsk skule. Lykkast skulen med å få elevane til å tru på egne evner og særegne kvalitetar, skapar dei også individ som utnyttar det skulen har å tilby på egne premisser (Djupedal, 2006)

## 2.4 Kunst og handverk-faget - Eit historisk overblikk

Det vert snakka mykje om meir praktisk opplæring i dagens skule. Men kva forståing av omgrepet praktisk som ligg til grunn, er ikkje alltid like klart. Praktisk opplæring kan forståast som aktivitetar der elevane er fysisk aktive. Døme på dette kan vere rollespel og eksperiment. Andre aktivitetar, som ikkje nødvendigvis involverer fysisk aktivitet, er også former for arbeidsmetodar som vert nytta i dei praktisk-estetiske faga. Døme på slik arbeidsmetode kan vere gruppe- og prosjektarbeid. Dette er aktivitetar og arbeidsmetodar som også kan nyttast i andre fag, men som ein hovudsakleg ser i dei praktisk-estetiske faga. Det viser seg at det elevaktive og skapande hovudsakleg føregår i praktiske og estetiske fag (Haug, 2003). Dei praktisk-estetiske faga i dagens grunnskuleopplæring er følgjande: Mat og helse, kroppsøving, musikk, kunst og handverk og duodji (St. meld nr. 22, 2010-2011).

Kunst og handverk er eit praktisk-estetisk fag som er prega av mange formar for aktivitet. Med aktivitet meiner eg til dømes kognitiv, fysisk og annan sanseaktivitet. Gjennom kunst og handverk tileignar ein seg kunnskap gjennom ein ”skapande prosess”: ein kan dermed kalle dette for ein aktiv kunnskapsproduksjonsprosess (Borgen, 2013, s. 40). Prosessen

vektlegg til dømes bruk av ulike verkty, form og fargar. Kunst og handverk står sentralt i formidling av den kulturelle arven, samt i eit danningperspektiv (Læreplanen for Kunnskapsløftet, 2006) I tillegg vert arbeidsformene i kunst og handverk samt dei andre praktisk-estetiske faga sett på som gode for å fremje motivasjon for læring (St. meld nr. 22, 2010-2011).

Gjennom kunst og handverk tileignar ein seg ulike former for kunnskap. Den kunnskapen som kanskje vert sett på som den mest eigenarta i forhold til faget vert kalla ”taus kunnskap”. Den tause kunnskapen oppstår i møtet mellom kropp og materiale, der erfaring og refleksjon er viktige faktorar (Imsen, 2008). I dag finst det mange bøker om teknikk og metode, men ein kan ikkje lese seg til taus kunnskap. Den tause kunnskapen oppstår etter å ha fysisk arbeidt med noko over ein periode. Kunnskap om korleis ein til dømes skal høvle i tre er eit godt eksempel på dette. Kor mykje trykk og korleis ein best skal høvle må ein fysisk gjere og erfare for å tileigne seg kunnskap om.

Kunst og handverk-faget og kunnskapsproduksjonsprosessen er prega av ein progressiv pedagogikk, då ein tileignar seg kunnskap ved å gjere, eller ”learning by doing” som John Dewey (2011) kallar det. På grunn av kunnskapssynet som har regjert og framleis regjerer i dagens skule, har faget kunst og handverk på lik linje med dei andre praktisk-estetiske fag fått mindre plass i skulen i form av svekka tid og rom i opplæringa (Bamford, 2010-2011).

## 2.5 Grunnleggande ferdigheiter i kunst og handverk

Grunnleggande kunnskap er viktig for å kunne legge til rette for møte med kunst- og formkulturen (Samuelsen 2003, s 8.). Ein treng kunnskap om språket for å kunne uttrykke seg munnleg, lese og skrive. Dessutan må ein ha kunnskap om rekning og bruk av digitale verkty for å blant anna kunne utføre ulike gjeremål i faget (Thorsnes, 2009). Dei grunnleggande ferdigheitene er integrert og tilpassa kunst og handverk på fagets egne premissar og er formulert på denne måten:

Å kunne uttrykke seg munnleg i kunst og handverk om sitt eige og andres arbeid er ein viktig del av faget. Samtalen kan først på ulike nivå, frå det beskrivande til det meir analytiske og vurderande. Presentasjon av eige arbeid, munnleg bekriving og vurdering står sentralt. Munnleg ferdigheit er også viktig i forbindelse med refleksjon over og vurdering av opplevingar, estetiske verkemidlar og samanhengar (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Å kunne uttrykke seg munnleg er ein viktig del av det å kommunisere med andre. Samtale og dialog med medelevar og lærarar er viktig for å kunne ha framgang i læreprosessen, og

å oppretthalde ein sosial arena. Denne ferdigheita er også nyttig for tileigning av kunnskap, noko som igjen samsvarar med John Dewey (2006) sitt syn på språket, då han ser på språk og kommunikasjon i sosiale samanhengar som eit viktig reiskap for læring. Dewey (2011) hevdar at kunnskap vert til i relasjon. Å kunne uttrykke seg munnleg vil i kunst og handverk vere naudsynt for å tileigne seg fyrstehandskunnskap om til dømes ein teknikk. Vidare vil det vere ein vesentleg ferdigheit for å utvikle begrepsdanning og eit viktig verktøy for formidling og refleksjon. Ved å tileigne seg kunnskap om å uttrykke seg munnleg, vil dette truleg påverke eins evne til å kunne uttrykke seg skriftleg.

Å kunne uttrykke seg skriftleg i kunst og handverk innebærer blant anna å uttrykke seg visuelt ved hjelp av teikn og symbol. Utvikling av skriftleg og visuell kommunikasjon skjer ved å omsette fakta, idear og haldningar til teikn. For å oppretthalde den visuelle ferdigheiten parallelt med utviklinga av skriveferdigheiten er bevisst og allsidig arbeid med teikning like viktig på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Å uttrykke seg skriftleg er også eit reiskap for formidling og refleksjon. Ferdigheita vil vere vesentleg for å kunne formidle eit visuelt eller skriftleg budskap. Det å kunne setje ord på opplevingar, tankar og meiningar er like sentralt om det er av visuell eller skriftleg art. Ved å fremje kunnskap om dette hjå barn og unge, kan ein gje dei eit verktøy for å kommunisere ved hjelp av språk, dette vere for seg visuelt eller skriftleg. For å kunne uttrykke seg skriftleg og munnleg stiller ein vidare krav om å kunne lese.

Å kunne lese i kunst og handverk dreier seg blant anna om å kunne tolke teikn og symbol og om å få inspirasjon til skapande arbeid. Visuell kommunikasjon gjennomsyrrar faget og bidrar til utvikling av tekstforståing. For å nyttiggjere seg av informasjon og unngå å bli lurt av visuell retorikk er det viktigaste ved å kunne lese og å forstå ulike tekstuttrykk. Tolking av diagram og andre visuelle representasjonar, som til dømes bruksanvisning og arkitektteikningar, dannar grunnlag for viktige beslutningar (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I kunst og handverk er det viktig å tileigne seg kunnskap om språk for å kunne uttrykke seg både munnleg og skriftleg. Dette er avgjerande for å blant anna kunne uttrykke seg, vurdere og analysere. Faguttrykk og andre uttrykk er viktig å kunne både forstå og nytte. Men for å kunne tileigne seg kunnskap om dette, må ein fyrst tileigne seg kunnskapen å lese. Å lese er viktig for å kunne tileigne seg kunnskap og informasjon gjennom teikn, bruksanvisningar og tekst, men kanskje viktigast av alt - omverda. I dag lever vi i ei verd som er prega av mange ulike kommunikasjons- og informasjonsarenaer. Kvar dag vert vi bombardert med sanseintrykk som skal tolkast og fordøyast. Å kunne lese er dermed viktig for å utvikle eit kritisk blikk for å kunne ta viktige slutningar.



Å kunne rekne i kunst og handverk innebær blant anna å arbeide med proporsjoner, dimensjonar, målestokk og geometriske grunnformar. Teikning innebær vurdering av proporsjoner og to- og tredimensjonale representasjonar. Samanheng mellom estetikk og geometri er også eit vesentleg aspekt i arbeidet med dekor og arkitektur. Rekneferdigheier krevjast også i arbeid med ulike material og teknikkar (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Å kunne rekne er ein grunnleggande ferdigheit i kunst og handverk-faget. Då ein ved utøving av faget arbeidar med ulike materialar, som krev blant anna måling og vekting for å oppnå ulike kompetansemål i læreplanen (Thorsnes, 2009). Å kunne rekne er også viktig og avgjerande for å kunne skape eit produkt. Dermed kan ein sjå dette i samanheng med å få ei meistringskjensle og eit godt resultat. Rekning i eit praktisk fag kan truleg også vere med på å fremje tileigning av større forståing mellom teori og praksis.

Å kunne bruke digitale verkty i kunst og handverk er viktig for å søke informasjon og for å sjølv produsere informasjon i tekst og bileter. Produksjon av digitale bileter står sentralt i elevens arbeid med foto, skanning, animasjon, film og video. I denne samanheng inngår haldningar til kjeldekritikk, personvern og kjennskap til reglar om opphavsrett. Multimediar inngår i presentasjonen av eigne og andres arbeid. Kunnskap om estetiske og digitale verkemidlar er avgjerande for bevisst kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I dag er barn og unge omgitt av reklame og media. Det er dermed svært viktig at barn og unge får kjennskap til og utviklar eit kritisk blikk på kjelder og andre faktorar. Digitale verkty har fått ein større plass i skulen enn kva det hadde før. Det er viktig at barn og unge tileignar seg kunnskap om bruk, kjelder, opphavsrett og personvern. Vidare er det digitale verktyet ein vesentleg del av det å skape eit produkt. Barn og unge kan til dømes innhente informasjon og inspirasjon ved hjelp av digitale verktøy. Dessutan har digitale verktøy gode program og eigenskapar for å lage ulike produkt. Program for å utarbeide til dømes skisser, bildebehandling, animasjon og film.

## 3 Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet ynskjer eg å gjere greie for den teoretiske delen av studien. Her vert ulike teoretiske synsvinklar og teoretikarar sett opp mot den aktuelle tematikken. Vidare vil det teoretiske grunnlaget vere utgangspunkt for det analytiske arbeidet i denne studien.

### 3.1 Konstruktivismen – å skape mening

Den konstruktivistiske læringsteorien er ein av fire hovudteoriar innan pedagogikk. Dei tre andre hovudteoriane består av behaviorismen som vektlegg hendingar som viktige for fremjing av læring, då hendingane består av stimuli og respons (Imsen, 2008). Kognitivismen som ser på menneskets tankar som ein viktig faktor for å oppnå læring, og sosiokulturell læringsteori som byggjer på at læring skjer gjennom bruk av språk og sosial deltaking (Imsen, 2008). Ein kan seie at alle desse læringsteoriane kunne blitt sett på som viktige for å fremje læring. Den konstruktive læringsteorien ser på tileigning av kunnskap som ein aktiv prosess, der individet skapar sin eigen kunnskap ut i frå tidlegare erfaringar (Imsen, 2008). Denne måten å tileigne seg kunnskap på ser ein tydeleg i det praktisk-estetiske faget kunst og handverk.

”Innanfor det konstruktive paradigmet vert mennesket betrakta som aktivt, handlande og ansvarleg. Vidare vert kunnskap sett på som konstruksjon av forståing og mening skapt i møte mellom menneske i sosial samanheng” (Postholm, 2010, s. 21). Ein kan dermed seie at konstruktivismen ikkje ser på kunnskap som absolutt gitt, men at kunnskap vert sett på som noko som stadig er i dynamisk endring og fornying (Postholm, 2010). Konstruktivismen tek utgangspunkt i at mennesket konstruerer sin eigen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosessar som igjen resulterer i læring. Konstruktivismen er ein læringsteori som opnar for at ein betre kan skape mening mellom lærestoffet og dagleglivet, då ein knyt lærestoffet til elevens erfaringsverd. På den måten kan den konstruktivistiske tradisjonen sjåast på som ein brubyggjar mellom mennesket og den verda han eller ho oppheld seg og handlar i (Postholm, 2010, s. 21). Konstruktivismen som læringsteori er prega av tre hovudperspektiv eller tradisjonar, som har påverka pedagogikken og dens utøving. *Bevisstheit*, som fell inn under det kognitive perspektivet. *Erfaring* som omfattar det sosiale perspektivet, og *språk* i det lingvistiske perspektivet. Dei tre hovudperspektiva kan relaterast til kva filosofar og læringsteoretikarar ser på som viktige i undervisning og læreprosessen for å fremje læring og kunnskap (Steinsholt &

Løvlie, 2004, s. 11).

Læringsteorien kan framstå som noko upresis og kan dermed mistolkast. Då omgrepet om ”å skape sin eigen kunnskap” kan føre til mistolkingar om at læring skjer utan stimulering frå til dømes lærar eller andre faktorar.

## 3.2 Perspektiv på læring

John Dewey (1859-1952) var ein amerikansk filosof, pedagog og psykolog. Hans tenkemåte kan betraktast som ei integrert filosofisk-pedagogisk tenking ut frå hans tankar om at all utdanning, fostring og danning er sosial natur. Dewey (2011) sine tankar er mest kjent som ”learning by doing”. Karakteristisk for denne tankegangen er omgrep som elevaktivitet og arbeidsskule. Dewey (2011) hevdar at ein ikkje utelukkande lærer frå ytre stimulering, men ved å hauste erfaringar frå eigen aktivitet. Han har eit stort fokus på erfaringas grunnleggande betydning for vår kunnskap. Han definerer begrepet slik: ”Erfaringas natur kan kun forståast ved å legge merke til at den omfattar eit aktivt og passivt element som er kombinert på ein spesiell måte” (Dewey, 2011 s. 53). Denne spesielle kombinasjonen består av eit aktivt element, som til dømes forsøk eller eksperiment, og eit passivt element, som til dømes konsekvensar. Det er ifølge Dewey kombinasjonen av dette som gjer at vi lærer. Eller sagt på ein enklare måte, vi gjer noko med tingen (Aktivt), og så gjer tingen noko med oss igjen (Passivt). ”Erfaring er fyrst og fremst aktiv-passiv og ikkje kognitiv, men målet på verdien av erfaringa ligg i forståinga av forbindelsar og samanhengar” (Dewey, 2011 s. 54). Refleksjon er dermed ein viktig del av erfaringa. Dewey (2011) er dermed oppteken av erfaring som ein viktig faktor for læring og sjølvutvikling. Hans tankar om å fokusere på barnets ibuande evner, interesser og føresetnadar (erfaringar), for deretter å kunne relatere lærestoffet til dette står sentralt i hans tankar om å fremje læring. Ralph W. Tyler (2011) meiner også at læring fyrst og fremst skjer gjennom erfaringane som elevane har. Han nyttar omgrepet ”læringserfaring” som refererer til interaksjonen mellom elev og omgivingane som eleven kan reagere på. Dermed ser Tyler (2011) på læring som noko som skjer gjennom elevens aktive adferd, og ikkje gjennom det læraren gjer eller framstiller. Vidare hevdar Tyler (2011) at ein ikkje lærer gjennom kva opplæringa framstiller, men kva erfaringar opplæringa tilbyr. Ein kan dermed seie at Tyler ser på eleven som ein aktiv aktør eller deltakar i sin eigen læringsprosess, då ein tileignar seg kunnskap gjennom erfaring. Tyler (2011) peikar på at alle elevar har ulike erfaringar og at ein som lærar dermed har ei stor oppgåve og ansvar for å framkalle eller variere ulike erfaringar, slik at alle får tileigna seg kunnskap. Dette

kan tolkast dit hen at ein som lærar har eit ansvar for å drive ei variert og kreativ undervisning, slik at ein betre kan fremje læring hjå samtlege. For å kunne leggje til rette for slik undervisning, peikar Tyler på at læraren må ha tilstrekkeleg informasjon og kunnskap om elevens interesser og tidlegare erfaringar, slik at ein på denne måten når fram til eleven og at undervisninga er tilpassa elevens nivå og ferdigheiter (Tyler, 2011). Han peiker også på at utdanningserfaringane må organiserast på ein slik måte at dei forsterkar kvarandre. Kontinuitet, rekkefølge og integrering er faktorar Tyler (2011) ser på som viktige for å fremje ei heilheitleg opplæring. Dette kan tolkast som at til dømes varierte arbeidsformer, tverrfagleg samarbeid og progresjon eller ”spiralprinsippet” er viktig for å fremje læring. Lev Vygotsky (2011) meiner også at erfaring er viktig for tileigning av kunnskap, men hevdar at det ikkje kun er elevens ibuande evner og erfaringar som skal utviklast. Vygotsky meiner at undervisninga skal bevege seg forut for elevens modningsnivå, dette vert også kalla den proksimale utviklingssona (Vygotsky, 2011). Den proksimale utviklingssona er avstanden mellom det eleven kan meistre aleine, og det eleven kan meistre ved hjelp av lærar og eller medelevar. På denne måten fremjer ein i følge Vygotsky utvikling og læring, men peikar på lærarens rolle og ansvar i forhold til tilrettelegging (Vygotsky, 2011).

Wolfgang Klafki (2011) ser i likheit med Dewey (2006), Tyler (2011) og Vygotsky (2011) på erfaring som viktig for å fremje læring. Han framhevar også at ein må tileigne seg ”instrumentelle” kunnskapar, evner og ferdigheiter for at ein best mogleg skal ha utbytte av undervisning og læring. Klafki (2011) peikar på lesing, skriving, munnleg utøving, grunnleggande rekneferdigheiter, nøyaktig observasjonsevne, handverksmessige og tekniske ferdigheiter, informasjonsteknikkar osv. som viktige ferdigheiter for å kunne ha utbytte av læring (Klafki, 2011, s. 96). Desse ferdigheitene avviker i liten grad frå dei grunnleggande ferdigheitene som er presisert i Kunnskapsløftet 2006. Vidare peikar Klafki (2011) på at dyder som sjølvdisiplin, konsentrasjon og vilja til å yte er avgjerande for fremjing av læring.

Dewey (2006) ser på all utdanning, danning og oppfostring som sosial natur. Det vil seie at det ikkje er mogleg å skilje læreprosessane frå fellesskapets identitet eller oppgåver. Desse forutsetningane må skulen følgje slik at skuleaktiviteten støttar barnet i å delta i samfunnsprosessen. Skulen vert då ein del av samfunnslivet. Det er då viktig at skulen er bevisst på kva krefter som er bra og dårlige i samfunnet, slik at ein kan velje vekk det dårlege, medan ein fangar opp og nyttar det positive. Dewey betraktar mennesket som eit sosialt og handlande vesen og hevdar at læring forutset sosial handling. Dewey definerer

den sosiale handlinga som eit grunnelement for erfaring, då det er gjennom deltaking og kommunikasjon mellom individ, der idear og tankar vert formidla, at læring finn stad (Dewey, 2006). Vidare antyder Dewey at det å setje teoretisk kunnskap i ein praktisk samanheng ser ut til å gje eleven eit breiare og betre læringsutbytte (Dewey, 2006). Han peikar òg på lærarens oppgåve om å oppmuntre elevar til å verdsetje lærande aktivitetar. På denne måten kan barn og unge oppdage spesielle interesser og sider ved seg sjølv som dei kan utnytte vidare i framtida (Dewey, 2006). Dewey og hans pragmatiske estetikk ser på den estetiske erfaring som ein grunnleggande i all fremjing av læring og erkjenning (Dewey, 2008). Den heilheitlege estetiske erfaring er kjensler og handling som ein integrert del av forståinga, der oppleving dannar grunnlag for erfaring og praksis som igjen dannar grunnlag for refleksjon og vurdering (Dewey, 2008). På denne måten vektleggast det at ei best mogleg forståing skapast gjennom erfaring (Dewey, 2008). Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) er ein kjent fransk filosof. Han interesserar seg også for den praktiske kunnskapsprosessen, då han ser på all kunnskap som kroppsleg (Austling og Sørensen, 2006). Ponty hevdar at mennesket kun kan oppleve seg sjølv og verda på kroppens premissar, då det er kun gjennom det kroppslege at ein kan erkjenne. Ein kan dermed seie at Ponty har eit dualistisk menneskesyn, då han ser på kroppen som subjektet i forhold til den objektive verda utanom (Austling og Sørensen, 2006, s. 33). I følgje Ponty er vår forståing av verda eit resultat av vår kroppslege sansing og handling. Merleau-Ponty ser dermed ikkje på refleksjon som elementert og naudsynt for å fremje forståing og eller erkjenning, då det fyrst og fremst er den kroppslege sansinga og handlinga som dannar grunnlag for vår erkjenning (Austling og Sørensen, 2006).

Den amerikanske forskaren og filosofen Donald Schön (1930-1997) var inspirert av Dewey sine tankar kring kunnskapstileigning. Vidare var Schön svært interessert i praktikaren sin situasjon, då han såg på kvar oppleving som individuell og unik (Schön, 1983). Fokuseringa på at kvar enkelt praktisk situasjonen var spesiell, tok utgangspunkt i at alle lærer gjennom eigne prosessar. Samstundes var dette ein kritikk til at ein ikkje alltid kan følgje boka (Schön, 1983). Fleire kritiserer også den tradisjonelle undervisningsforma. Blant anna kritiserer både Dewey og Vygotsky den tradisjonelle undervisninga, for at den er lite variert og praktisk. Vidare kritiserer dei denne undervisninga for å representere ferdigtenkte emner, dårleg fordøyd informasjon og gjengiving av kunnskap. Begge hevdar at dette ikkje fremjar god utdanning hjå barn og unge (Dale, 2011).

### 3.3 Estetiske læreprosessar

Den skapande prosessen står sentralt i estetiske læringsprosessar, då ein gjennom det skapande arbeidet uttrykkjer sine opplevingar og inntrykk gjennom estetisk verksemd (Austring og Sørensen, 2006). Vidare er den skapande prosessen prega av eit samspel mellom fantasi og kreativitet. Fantasien er ein naudsynt faktor i ein kvar skapande prosess, då dette er grunnlaget for at idear og tankar for at den skapande prosessen skal oppstå. Vidare er fantasien viktig for å kunne førestille seg, eller ha ei indre biletdanning (Austring og Sørensen, 2006). Denne kunnskapen vil vere viktig for vidare skapande prosess, då ein på denne måten kan sjå føre seg korleis ein ynskjer at det skal sjå ut før ein fysisk kan sanse det. Vi er alle født med anlegg for fantasi, men denne eigenskapen må vidare stimulerast og utviklast. I følgje psykoanalysens grunnleggjar, Sigmund Freud (1856-1939), fungerer fantasien som bru mellom menneskets undertrykte driftsynskje og dets bevisste liv (Austring og Sørensen, 2006). Jean Piaget derimot hevdar at fantasien vert brukt for å skape ei betre samanheng, på den måten at fantasien er ein viktig faktor for å skape ei heilheitleg forståing (Austring og Sørensen, 2006).

Vidare er kreativitet ein viktig faktor i ein skapande prosess, då ein ser på kreativitet som viktig for å kunne omsette fantasi til konkret form (Austring og Sørensen, 2006). På denne måten kan ein seie at fantasi og kreativitet er avhengige av kvarandre, sidan fantasien vert sett på som tankeverksemd, medan kreativitet vert sett på som evna til å anvende tankeverksemd til å vidare skape noko nytt. På lik linje med fantasi er ein også født med anlegg for kreativitet. Men stimulering og utvikling er også her viktig for at evna skal oppretthaldast og vidareutviklast.

#### 3.3.1 Mimesis – eit aspekt ved kunstnarisk verksemd

Omgrepet mimesis er eit sentralt omgrep i gresk filosofi og tyder ”imitasjon” eller ”etterlikning”. Vidare er omgrepet ofte nytta innan kunstnarisk verksemd. Aristoteles såg på kunsten som etterlikning og mimesis som ein viktig faktor for glede og erkjenning (Austring og Sørensen, 2006). Ein kan skilje mellom mimesis i to delar: normativ og deskriptiv. Ved normativ tilnærming etterliknar ein korleis noko er. Medan ein gjennom deskriptiv tilnærming etterliknar ein korleis noko bør eller ikkje bør vere (Austring og Sørensen, 2006). Aristoteles ser på mimesis som ein naturleg del i den kunstnariske

verksemda, då han såg på etterlikning som ein naturleg trang hjå mennesket (Austring og Sørensen, 2006).

### 3.4 Motivasjon og meistring

Både motivasjon og meistring er omgrep som er vanskelege å definere, på grunn av at ein som regel ikkje vil finne ei og same oppfatning av omgrepet. Grunnen til dette er at omgrepa er avhengige av individuelle opplevingsverder og subjektivitet. Dette er også grunnen til at både motivasjon og meistring er vanskeleg å måle. Sjølv om dette vanskeleg lar seg definere, finst det mange ulike definisjonar av omgrepa motivasjon og meistring.

Motivasjon vert ofte sett på i to delar: ”indre motivasjon”, som følelsar og tankar, og ”ytre motivasjon”, som er til dømes belønning og straff. Motivasjon kan definerast som:

Motivasjon er en drivkraft som strekker en mot å handle og oppnå målsetninger. Det er en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet (Manger, 2012, s. 14).

Meistring kan definerast på følgjande måte:

Mestring dreier seg i stor grad om opplevelse av å ha krefter til å møte utfordringer og følelse av å ha kontroll over eget liv. Aktiv og god mestring hjelper deg til å tilpasse deg den nye virkeligheten, og setter deg i stand til å se forskjellen på det du må leve med, og det du selv kan være med på å endre. (Vifladt og Hopen, 2004, s.61).

Det finnst lite forskning på kva effekt dei praktisk-estetiske faga har på motivasjon og meistring i skulen. Ikkje desto mindre er det gjort fleire funn som tilseier at variert og praktisk undervisning har ein positiv effekt på elevanes motivasjon og meistring. Dei praktisk-estetiske faga er kjent for å utøve variert og praktisk undervisning. Dette kan tilseie at dei praktisk-estetiske faga kan fremje motivasjon og meistring hjå barn og unge på grunn av arbeidsmetode (St. meld nr. 22, 2010-2011).

Jerome Bruner (1973) hevdar at interesse, nysgjerrigheit og oppseding er viktige faktorar for læring (meistring) og motivasjon i opplæringa av barn og unge. Tanken om interesse og nysgjerrigheit som viktige faktorar for fremjing av motivasjon og meistring (læring) finn ein óg hjå Terje Manger (2012), som peikar på elevens erfaringar og moglegheiter for fremjing av motivasjon og meistring. Dette samsvarar med den generelle del i Kunnskapsløftet 2006 om at ein skal byggje undervisning og opplæringa på elevens

interesser og erfaringar for å oppnå dette (Læreplanen for Kunnskapsløftet, 2006). Ved å byggje på elevens erfaringar og interesser kan ein lettare knytte lærestoffet til noko som er eigenerfart og dermed gje eleven ei større forståing av lærestoffet, noko som igjen kan føre til større moglegheit for motivasjon og kjensle av meistring (St. meld nr. 22, 2010-2011). Dette kan også relaterast til Deweys (2011) tankar om å fokusere på barnets ibuande evner, interesser og føresetnader (erfaringar) for deretter å kunne relatere lærestoffet til dette. Dette står sentralt i hans tankar om å fremje læring (Dewey, 2011). Dette samsvarar med Klafki (2011) sine tankar kring erfaring. Han seier at erfaring er ein viktig og naturleg del av læring, då ein betre fremjar læring ved å knytte det ukjente til det kjente (Klafki, 2011). Dewey meiner og at det er ein viktig motivasjonsfaktor om barn ser ein tydeleg samanheng mellom kva skulen og samfunnet inneheld (Dewey, 2006). Dette kan føre til at skularbeidet vert meir meiningsfullt for barn og unge. Døme på dette kan blant anna vere arbeidsformer, evner eller oppgåver som samfunnet innehar og/eller treng. Praktisk-estetiske fag har dermed ei god moglegheit for å oppnå motivasjon hjå barn og unge ved å skape samanheng mellom lærestoffet og samfunnet, samt å oppnå motivasjon og meistring ved å knytte elevanes interesser og erfaringar opp mot opplæringa.

Elevundersøkingar viser at mange elevar gir uttrykk for at dei ikkje eller i liten grad vert motiverte til innsats i det faglege arbeidet på skulen (Danielsen et al., 2009, s. 85). I fleire elevundersøkingar kjem det fram at skulens undervisning og arbeidsmetodar er lite varierte og lite stimulerande (Bamford, 2010-2011.; Furre et al., 2006). Mangelfull variasjon i undervisning fører vidare til at elevane mistrivast og manglar motivasjon for læring (Haug, 2003). Dewey er også kritisk til at barn og unge blir tildelt ein passiv og mottakande rolle, og meiner at dette kan resultere i svekking av den intellektuelle nysgjerrigheita og konsentrasjonen, noko som igjen vil undertrykke initiativ og drepe interessa for læring (Dewey, 2006).

Motivasjon er ei svært viktig drivkraft i og for læring. Det er dermed urovekkande at den årlege elevundersøkinga som kartlegg elevanes motivasjon for skularbeid, viser at motivasjon vert svekka med aukande alder (Skaar & Skaalvik, 2007). Dette samsvarar med internasjonal forskning, som óg viser at elevanes motivasjon for skularbeid vert svekka med alderen, og dermed kan ein seie at dette har blitt ein global tendens (Wigfield et al., 2006). Mangel på motivasjon i skulen kan i verste fall føre til fråfall. Samstundes ser ein at mange fell frå før dei har fullført vidaregåande. Bamford (2010-2011) si forskning viser at ein av hovudgrunnane til fråfall i den vidaregåande-opplæringa er mangel på praktiske og kreative alternativ. Ofte er det smarte, kreative og ambisiøse elevar som fell frå.



Undersøkinga viser vidare at elevane som droppar ut av skulen ofte er gode på problemløysing, sjølvstendige og praktisk anlagt, og ofte er desse elevane gutar.

Sjølv om fleire forskingsresultat viser at praktiske arbeidsformer fremjar motivasjon og meistring, tyder det på at norske lærarar i mindre grad enn lærarar i andre land nyttar varierte og praktiske arbeidsformer (Grønmo og Onstad, 2009). Læring forutset engasjement og motivasjon. Skapande arbeid utviklar engasjement og glede, når sansar, kjensler og kropp naturleg vert integrert slik at arbeidet både utfordrar og gjev elevane meistringskjensle. I den same undersøkinga gjennomført av Bamford (2010-2011) viser funna at elevar klagar over at dei kjedar seg og har mista trua på skulen. Elevane klagar blant anna over mangelen på praktiske og kreative fag, og seier at dei ynskjer seg fleire praktiske fag og fleire kreative måtar å lære på (Bamford, 2010-2011). Vidare viser Thomas Nordahl (2010) til at elevane i større grad burde bli sett på som aktørar i sitt eige liv. I tråd med Dewey påpeikar Nordahl at eleven er eit handlande vesen som ynskjer å skape mening i si tilvære. Nordahl (2010) peikar på lærarrolla som viktig for å tilrettelegge for og motivere barn og unge. Han peikar særleg på relasjonen mellom lærar-elev og elev-elev som viktig for å fremje læring hjå barn og unge. Vidare viser Nordahl (2010) til at anerkjenning er ein viktig faktor for å fremje motivasjon og meistring.

## 4 Metodiske val

Eg skal i denne delen av avhandlinga gjere greie for vitskapsteoretisk forankring, metodebruk, forskarrolla og til slutt kome med nokre etiske refleksjonar over prosessen.

### 4.1 Bakgrunn

Etter å ha skissert eit forskingsdesign for denne studien, viste det seg fort at val av metode i større eller mindre grad ville påverke arbeidets vidare utforming. Med dette i betraktning byrja eg å sjå nærmare på kva eg hovudsakleg ynskte å oppnå med studien. Det var lenge klart for meg at eg ynskt å sjå nærmare på faget kunst og handverk i forhold til dei grunnleggande ferdigheitene. Vidare var ynskje å belyse både lærar- og elevsynet kring dette vesentleg. Då lærar- og elevsynet kring eit ”fenomen” vart vesentleg i forhold til undersøkinga, fall val av tilnæringsmetode på fenomenologi, som eg vel å utdjupe meir i kapittel 3.3 Vitskapsteoretisk tilnærming.

Metodemessig ynskte eg å benytte meg av kvalitativ metode. Som resultat av målet med studien, samt etter å gjort meg kjend med ulike metodar gjennom lesing av ulike metodeteoriar, ende dette i val av intervju som metode. Vidare resulterte dette i innsamling av informantane sine opplevingar og tankar kring korleis dei grunnleggande ferdigheitene kjem til syne i kunst og handverk, samt korleis dette kan fremje motivasjon og meistring. Intervjumetoden viste seg å vere mest hensiktsmessig i forhold til ei rekke faktorar. Ved å nytte intervju som metode viser det seg at det er lettare gjennomførbart, då det er ein større gjennomføringsprosent ved intervju enn ved til dømes bruk av spørjeskjema (Thagaard, 2013). I denne oppgåva er eg interessert i informantanes opplevingar, og då er det mest hensiktsmessig å nytte ei semistrukturert intervjuform (Thagaard, 2013). Ved å nytte ei semistrukturert intervjuform vil ein lettare kunne tileigne seg kunnskap som ein tidlegare ikkje eigde. Denne metoden stiller også krav til meg som forskar, då ein må utarbeide opne spørsmål som gjev rom for refleksjon og ettertanke. Samstundes er det viktig at ein ikkje formulerer spørsmål som er ledande, slik at det kan påverke informantens svar i større grad. Ei anna årsak til at valet fall på intervju som metode var ynsket om å ha moglegheita til å komme med oppfølgingsspørsmål. Ved å stille oppfølgingsspørsmål har ein ei større moglegheit til å innhente breiare informasjon, noko som igjen vil vere vesentleg når ein skal tolke funn. Vidare gjev oppfølgingsspørsmål forskaren ei større moglegheit til å forsikre seg om eins tolkingar av informantens informasjon er rette.

### 4.1.1 Intervju

Metoden omfattar intervju av lærarar som underviser i faget kunst og handverk samt gruppeintervju av eit utval elevar. Informasjonen frå intervjua dannar vidare grunnlag for oppgåvas datagrunnlag. Datagrunnlaget er deretter tematisert, analysert og fortolka på ulike nivå for å kunne svare på problemstillinga.

Eg ynskjer i fortsettinga å klargjere mi vitskapsteoretiske tilnærming, bruk av metode i forhold til intervju og utval og deretter utdjupe forskarrolla og min pedagogiske ståstad.

## 4.2 Vitskapsteoretisk tilnærming

Eg plasserer mitt forskingsprosjekt i ein kvalitativ forskingstradisjon. Vidare er forskinga forankra i ein fenomenologisk tradisjon, då forskingsarbeidet er forankra i ei konstruktivistisk paradigme. Det konstruktivistiske synet på læring vektlegg at kunnskap vert konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst. Fenomenologien er opptatt av den direkte erfaringa som vert skapt hjå mennesket. Denne erfaringa vert konstruert i mennesket heile tida - i menneskets individuelle og sosiale erfaringsverd (Thagaard, 2013). I denne oppgåva er det ynskjeleg å finne ut kva opplevingar og syn elevar og lærarar har. Dermed vil eg seie at fenomenologi er ein relevant vitskapsteoretisk tilnæringsmetode for denne studien. Fenomenologiens vektlegging av subjektets tankar og erfaringar ser eg på som viktig for at eg som forskar skal få innsikt i informantanes bidrag til undersøkinga. Det som kan sjåast på som negativt i forhold til ein fenomenologisk tilnærming er at ein hovudsakleg vektlegg subjektets erfaringar, framfor å setje desse inn i ei større samanheng. Ein kan seie at ein fokuserer på og interesserer seg for fenomenet slik informanten opplever det og at den ytre verda kjem i bakgrunnen. Det framhevar informantens eige perspektiv på bekostning av ei meir omfattande tolkingsramme (Thagaard, 2013).

Å nytte ei fenomenologisk tilnærming set krav til forskaren, då det er viktig at ein som forskar er open for erfaringane til informantane. Analysing og tolking av data vert naturleg påverka av forskarens erfaringsverd, men ein må som forskar prøve å lausrive seg frå denne, slik at det ikkje påverkar forskingsresultatet i større grad. Vidare kan ein seie at ei fenomenologisk tilnærming opnar for at kunnskap om ei gruppe menneske sine opplevingar og erfaringar vert meir synleg og eksplisitt (Thagaard, 2013). Sidan informasjon kring lærar- og elevars opplevingar og erfaringar er det ein ynskjer å innhente, vil den fenomenologiske tilnærminga vere aktuell som vitskapleg tilnæringsmetode.

## 4.2.1 Intervjuprosessen

Etter å ha innhenta mest mogleg kunnskap kring metoden intervju og intervjuprosessen, byrja den meir formelle delen i form av meldeskjema, informasjonsskriv og samtykkepapir. Eg ynskjer her å kort ta føre meg dei ulike delane før og i intervjuprosessen for å belyse denne prosessen.

Etter å ha utforma eit forskingsdesign og valet på metode fall på semistrukturert intervjuform, byrja den formelle delen av prosessen. I desember 2013 sendte eg meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapleg datatjenestes personvernombud (NSD), som inneheldt naudsynt informasjon om studien. NSD behandlar søknadar vedrørande forskning og tek føre seg sikkerheita kring personopplysningar, oppbevaring av data, anonymisering osv. Eg fekk tilbakemelding om at studien ikkje var meldepliktig, då eg ikkje skulle oppbevare personopplysningar som kunne relaterast tilbake til informantane, samt at all informasjon skulle anonymiserast. Skriftleg kvittering frå NSD utgjer vedlegg 1.

Neste steg var å utforme eit informasjonsskriv til potensielle informantar. Dette skrivet vart sendt pr. e-post til aktuelle skular. Informasjonsskrivet utgjer vedlegg 2. Då ein skule sa seg villig til å delta i studien, vart det også sendt samtykkeerklæring med informasjon vedrørande studien til lærarar og foreldre/føresette. Sidan elevane er under 18 år og ikkje myndige, må ein ha samtykke frå foreldre/føresette for å kunne gjennomføre undersøkinga. Sjølve informasjonsskrivet og samtykkeerklæringa vart utforma etter malen frå NSD si heimeside (2013). Samtykkeerklæringa utgjer vedlegg 3.

Etter at samtykkepapira frå lærarar og foreldre/føresette var innhenta, begynte eg med dei individuelle intervju av lærarar. I same periode samarbeida eg med kontaktlærarane til elevinformantane for å få hjelp til å setje saman elevgrupper, samt å avtale tid for intervju. Dette kom av at eg ikkje kjente elevgruppa og ynskte å få hjelp til å setje saman grupper som var varierte og kunne fungere. Alle intervju vart tatt opp som lydopptak på smarttelefon, noko som på førehand var avklart og godkjent av informantane sjølve samt foreldre/føresette.

Etter endt intervju vart intervju transkribert fortløpande. Fordelen med dette er at intervjuet fortsatt sit ferskt i minnet hjå meg som forskar, noko som forenkler transkriberingsprosessen og vidare tolking av data. Ved å transkribere intervju oppdaga eg at eg fekk ei betre forståing av informasjonen frå informantane, då intervjuet i kombinasjon med transkribering gav eit større bilete. Dette danna også eit godt grunnlag for å ta kontakt med informanten med oppfølgingsspørsmål om dette skulle vere naudsynt i etterkant. På ei

anna side er det mykje informasjon som vert vekke ved transkribering. Døme på dette kan vere non-verbal kommunikasjon, som til dømes kroppsspråk. Slik informasjon kan også vere ein viktig del av eit datagrunnlag. Ved å unnlate å ta med slik informasjon kan ein stille spørsmål ved validiteten i transkriberinga. Kvale og Brinkmann (2009) peikar på at det er ei rekke metodiske og teoretiske problem i forhold til å transkribere intervju. Dei viser spesielt til at dei skriftlege transkriberte tekstane er kunstige konstruksjonar av kommunikasjon, då ein omgjer det munnlege til skriftleg form (Kvale og Brinkmann, 2009). Dermed ser ikkje Kvale og Brinkmann på det transkriberte produktet som fyrstehandsinformasjon. Dei viser til at det er viktig at forskaren er bevisst på dette og at ein spør seg kva som er nyttig transkripsjon for eins forskning. Eg vurderte det slik at den non-verbale informasjonen i form av kroppsspråk ikkje hadde ei utslagsgivane betydning i denne studien. Dermed valde eg å transkribere det som vart sagt og tok med informasjon om ord som ”eh” og pausar. Lydopptaka vart sletta etter transkribering og gjennomgang av transkriberingsmaterialet. På denne måten vart det skriftlege transkriberingsmaterialet sjekka opp mot lydopptaket, for å forsikre om at det munnlege og skriftlege samsvara.

I starten av analyseringsprosessen av den transkriberte datamengda vart intervjuet lesne i si heilheit. Vidare vart intervjuet lesne spørsmål for spørsmål, for deretter å gå inn på ulike tema. Vidare vart det utforma ulike kategoriar eller tema som intervjuet vart analysert etter. På denne måten kan ein lettare systematisere funna, slik at ein betre kan sjå lik- og ulikheiter i funna, som igjen kan danne grunnlag for diskusjon og eventuelle konklusjonar.

Etter at datamaterialet var analysert, vart ulike ytringar og utsegn forsøkt meiningsfortetta. Med meiningsfortetting meinast det at intervjupersonens uttalelsar vert forkorta til kortare sitat og meir konsise formuleringar. Det er her særleg viktig at ein tek hensyn til setningane sin kontekst, slik at dei i minst mogleg grad vert lausrive frå si opprinnelegheit. Dermed ser ein etter setningar som best let seg forkorte utan at meiningsinnhaldet forsvinn (Kvale og Brinkmann, 2009). Fleire av desse utsegna har blitt ein vesentleg del av analyseringsdelen, då ein trekker ut ytringar som understreker eller er motstridande i forhold til tolking og teori. Utsegner frå informantar vil i denne samanheng vere viktig, då desse i større grad kan fremje informantens opplevingar og haldningar. På ei anna side kan ein kritisere denne bruken av sitat, då ein ikkje unngår å rive sitat ut i frå si naturlege kontekst (Kvale og Brinkmann, 2009).

## 4.2.2 Fordelar og ulemper med intervjuforma

Den største fordelen med å nytte ei semistrukturert intervjuform som metode er at ein har fridom til å innhente nyttig og breiare informasjon innan eit tema. Fridomen gjer ein ikkje er bunden av ei stram struktur. Dette opnar også opp for at ein lettare kan innhente informasjon og kunnskap som ein tidlegare ikkje eigde. Ein har også ei større moglegheit for å stille oppfølgingsspørsmål, noko som er positivt for innhenting av databreidde. Den semistrukturerte intervjuforma inviterer til og opnar meir for at informanten kan komme med informasjon som forskaren kanskje ikkje tidlegare tenkte på eller spurte om.

Den største ulempa ved eit semistrukturert intervju er truleg at ein ikkje har ei stram struktur. Fråværet av dette fører til fleire krav til forskaren. For det fyrste krev det at forskaren er meir aktiv i intervjusituasjonen, noko som kan vere utfordrande i forhold til fleire faktorar. Til dømes stiller det krav til forskaren om god intervjuteknikk og ikkje minst kunnskap om tema som vert tatt opp i intervjuet. Ei meir aktiv forskarrolle krev dermed ei meir profesjonell og større bevisstheit kring rolla. Med dette meiner eg at ein i større grad må vere bevisst på val av ord, uttrykk og kroppsspråk slik at ein som forskar i størst grad unnlét å påverke informantanes svar. Vidare må ein som forskar vere bevisst på korleis ein spør og samtalar med informantane, slik at dette ikkje resulterer i ledande spørsmål eller setningar. Ei anna ulempe med den semistrukturerte intervjuforma kan vere at spørsmåla er så vide at ein innhentar uproduktiv informasjon, då informantane av og til svarar på noko anna enn det tema spørsmåla er vinkla inn mot (Kvale og Brinkmann, 2009).

## 4.2.3 Utval og Informantar

I denne delen ynskjer eg å utdjupe meir kring informantgruppas utveljing samt å gjere greie for mine val i denne prosessen.

Den fyrste skulen som svara ja til deltaking vart vald ut til å vere ”forskingsskulen”. Men skulen måtte innfri dei ulike krava til undersøkinga. Den skulen som fyrst oppfylte studiens kriterier samt sa seg villig til å delta, vart vald. Nedanfor presiserer eg dei ulike krava skulen måtte innfri.

- Ungdomsskule
- 9. trinn
- Lærarar som underviser i faget kunst og handverk
- Nok informantar

Eg har føretatt eit hensiktsmessig utval og ynskjer å føreta prosjektet ved ein ungdomsskule då forskning viser at ein i større grad prioriterer basisfag framfor dei praktisk-estetiske i ungdomsskulen (Bamford, 2010-2011). Det vil også vere interessant å sjå om grunnleggande ferdigheiter kan fremjast i faget kunst og handverk. Grunna høgt fråfall i den vidaregåande skulen er det relevant å sjå om motivasjon og meistring kan fremjast gjennom eit praktisk fag og grunnleggande ferdigheiter. Eg ynskte å sjå nærmare på ungdomsskulen, då det ville vere interessant å høyre ungdomsskuleelevars tankar og opplevingar kring deira skulekvardag i forhold til tematikken. Eg valde å fokusere på 9. trinn av praktiske årsaker, då dette naturleg ville begrense utvalet, samstundes som det ville vere interessant å høyre 9. trinns elevars tankar kring det aktuelle tema. Eit anna krav var at eg måtte ha nok informantar. Talet på informantar var vanskeleg å fastslå på førehand, då ein på førehand ikkje kunne spå kor mange informantar som sa seg villig til å delta i undersøkinga. Eg kunne heller ikkje vite behovet for talet på informantar for å få svar på problemstillinga. Eit viktig krav var lærar-informantar som underviste i kunst og handverk. Det var ynskjeleg med tre til fire lærar-informantar, slik at ein på denne måten fekk ei breidde og fleire innfallsvinklar på dei ulike tema. Antal lærar-informantar var også vesentleg for å best mogleg kunne få fram lærarsynet.

Det endelege utvalet av lærarar består av fire lærarar som underviser i faget kunst og handverk. Utval av elevar fall på 9. trinn. Her vart samtlege med godkjent samtykkepapir med underskrift frå foreldre eller føresette vald ut. Heile tjuei elevar deltok i undersøkinga. Det vil seie at det endelege utvalet består av fire lærarar som underviser i kunst og handverk samt tjuei elevar frå 9. trinn.

#### 4.2.4 Elev- og lærarintervju

Det vart gjennomført gruppeintervju med tjuei elevar ved skulen. Gruppene besto av ni grupper med tre til fire elevar. Intervjua fokuserte på elevens erfaring med kunst og handverkfaget, grunnleggande ferdigheiter samt læringsutbyttet i forhold til dei grunnleggande ferdigheitene i faget. Vidare var tema som motivasjon og meistring relevante i forhold til denne tematikken. Det vart utarbeidd ein semistrukturert intervjuguide som stiller opne spørsmål i forhold til kunst og handverk, grunnleggande ferdigheiter, læringsutbytte, interesse, engasjement, motivasjon og meistring. Intervjuguiden for elevintervjua utgjer vedlegg 4. Ved å stille opne spørsmål har ein ei større moglegheit for å innhente elevens tankar og syn kring dei ulike tema. Dette er

vesentleg sidan studien omfattar og vektlegg lærar- og elevsynet på korleis dei grunnleggande ferdigheitene kjem til syne i kunst og handverk.

Vidare vart det gjennomført individuelle intervju av fire lærarar, der samtlege underviser i faget kunst og handverk. Intervjua med lærarar fokuserte på lærarens erfaring med og praksis i det aktuelle faget samt dei grunnleggande ferdigheitene. Det vart også her utarbeida intervjuguidar som er semistrukturerte, med opne spørsmål som tok føre seg tema som rammefaktorar, samarbeid, tverrfaglegheit, grunnleggande ferdigheiter, motivasjon og meistring. Intervjuguiden for lærarintervjua utgjer vedlegg 5. Val av intervjumetode opnar for ei større moglegheit for at ein som intervjuar kan innhente informasjon og kunnskap som ein tidlegare ikkje "eigde". Før og særleg under intervjuprosessen vart eg overraska over kor mykje mi rolle som forskar ville påverke studien gjennom utforming av spørsmål til intervjuguide og oppfølgingsspørsmål undervegs i prosessen.

## 4.3 Forskarrolla

Som forskar vil mi rolle naturleg prege og farge undersøkinga i større eller mindre grad. Derfor ynskjer eg å greie ut om mi pedagogiske haldning, då dette naturleg vil prege mine val i løpet av prosessen. Til dømes vil val av metode, teori og korleis eg fortolkar datagrunnlaget vere farga av min pedagogiske haldning. Eg ser det derfor som naudsynt å avklare mi rolle som forskar samt mi pedagogiske plassering. Deretter ynskjer eg å gjere rede for val og avgrensingar som har blitt gjort for at dette i minst mogleg grad skal farge forskinga i denne studien.

### 4.3.1 Mi pedagogiske plassering

Som pedagog har ein oppfatningar og tankar kring kva pedagogisk ståstad ein befinn seg innan, dette vere for seg læringsperspektiv- og eller teori. Kva syn eg har på læring vil naturleg prege min studie. Val av teori, teoretikarar, mi tolking og ikkje minst korleis eg til slutt vel å argumentere ved konkludering, vil naturleg bli prega av min pedagogiske ståstad. Då desse faktorane vil prege mi undersøking i større eller mindre grad ynskjer eg å avklare mine tankar kring læring her.



Fyrst vil eg avklare at eg ikkje kan plassere meg sjølv innan ein bestemt læringsteori. Men når det er sagt, så vil mitt syn på læring helle mot eit konstruktivistisk læringssyn, då eg ser på aktivitet og tileigning av erfaring som viktige faktorar for å fremje kunnskap og læring. Sjølv om eg i teoridelen allereie har belyst konstruktivismen, vel eg her og kort gjere greie for læringsteorien. Konstruktivisme vert plassert som ein av fire hovudteoriane innanfor pedagogikken. Eit sentralt element i denne læringsteorien er at ein skapar kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosessar som igjen resulterer i læring (Imsen, 2008; Postholm, 2010). Ein kan med andre ord seie at ein haustar erfaringar gjennom aktivitet, og at denne erfaringa dannar grunnlag for læring. Konstruktivismen kan kanskje framstå som noko upresis og kan dermed mistolkast, då omgrepet om ”å skape sin eigen kunnskap” kan føre til mistolkingar om at læring skjer utan stimulering frå til dømes lærar eller andre faktorar.

## 4.4 Datagrunnlag og analyse

Mitt datagrunnlag er frå ein metodisk innfallsvinkel som dannar mitt empiriske grunnlag for å analysere og forstå mitt forskingsfenomen:

1. Individuelle intervju med fire lærarar.
2. Gruppeintervju fordelt på ni intervju av totalt tjuei elevar

Datagrunnlaget vart transkribert fortløpande etter endt intervju. Deretter vart intervjumaterialet skrive ut, som utgjer mitt datagrunnlag. Skule og informantar har fått fiktive namn og på denne måten vil det ikkje vere mogleg å kople informasjonen tilbake til skule eller informantar som deltok i undersøkinga.

Som forskar vil det vere utfordrande å forstå min empiri med utgangspunkt i forskingsdeltakaranes perspektiv og eige perspektiv. Den analytiske prosessen ber preg av at ein utforskar meningsinnhaldet i empirien samt innarbeider teoretiske omgrep.

## 4.4.1 Analyseprosessen

Etter å ha innhenta datamaterialet begynte analyseringsprosessen. Etter å ha lese om ulike metodar for analysing fall valet på ei tematisert tilnærming av datamaterialet, då det i denne undersøkinga vil vere hensiktsmessig å føreta ei tematisert tilnærming. Grunnen til dette er at eg innhentar informasjon frå informantane om deira opplevingar og erfaringar kring tema som er relevante i forhold til tematikken. Vidare kan ei tematisert tilnærming av datamaterialet gje forskaren eit betre system i funna, noko som igjen kan resultere i at ein lettare kan finne lik- og ulikheiter i lærar- og elevsyna, samt at ein betre kan sjå an-tydingar til tendensar. Ei tematisert tilnærming opnar også for at ein som forskar kan systematisere funna i større grad (Thagaard, 2013).

Det finst også ulike ulemper eller svakheiter ved å nytte ein tematisert tilnæringsmetode. For det fyrste kan denne tilnærminga kritiserast for å lausrive informasjon om dei ulike tema frå si opprinning (Thagaard, 2013). Vidare kan det vere eit problem at ein ved å fokusere på delar av teksten ikkje får med heilheita, og dermed kan dette føre til at samanhengen i informasjonen vert svekka. Dette kan igjen føre til vanskar med å skape ei heilheitleg forståing (Thagaard, 2013). Tematisert tilnærming kombinert med andre tilnæringsmetodar, som til dømes personsentrerte tilnærmingar, vil til dømes kunne gi eit meir heilheitleg bilete, då ”tematisert samt personsentrerte tilnærmingar representerer ulike framgangsmetodar for fortolking av data, og kan dermed utfylle kvarandre” (Thagaard, 2013). Dette valde eg likevel ikkje å nytte då eg hovudsakleg var opptatt av å sjå på elev- og lærarsynet, finne tendensar og eventuelle lik- og ulikheiter ved informasjonen.

Fyrst utarbeida eg kodeord som utsnitt av data som tek føre seg hovudessensen i teksten. Deretter vart det laga kategoriar som representerer dei ulike tema i undersøkinga. Denne type kategorisering vert også kalla *matriser*. Formålet med å nytte matriser er å systematisere data for å betre få oversikt over data. På denne måten vil det vere enklare å kunne samanlikne dei ulike kategoriane samt funna (Thagaard, 2013). Ved å lage ulike kategoriar for analyse, gjev ein ei større moglegheit for å systematisere og skape eit mønster i funna. Samstundes opnar ein moglegheita for å dykke djupare i dei aktuelle tema. Det er viktig at ein kjem fram til eit passende antal kategoriar slik at ein på denne måten innhentar funn som gjev undersøkinga ei ryddig og god oversikt, samt at ein får eit variert og mangfoldig svar. For mange kategoriar kan resultere i at ein vanskelegare kan samanlikne, då det vert for lite oversiktleg, medan for få kategoriar kan resultere i at ein ikkje innhentar nok variasjon og breidde i svara, noko som kan bety at analysen vert for

lite nyansert. Ved for omfattande kategoriar kan konsekvensen verte at ein ikkje fangar opp interessante variasjonar i data (Thagaard, 2013). Vidare er det viktig at ein som forskar forkortar informasjonen innan dei ulike matrisene, samstundes som testen har meiningsberande verdi. Sitat som understrekar meiningar kan vere gode informasjonskjelder som ein kan nytte. Men det vil aldri vere heilt ukomplisert å forkorte eller å trekke ut delar av tekst, då dette naturleg vil prege resultatet. Dermed er det viktig at ein som forskar er bevisst på dette.

I lærarintervjuet vart alle lærar-informantane stilt dei same spørsmåla. Dette valde eg å gjere for å lettare finne variasjonar og tendensar i informasjonen. Vidare vil dette resultere i at lærarsynet vert meir synleg enn om eg hadde stilt ulike spørsmål. Elevane fekk andre spørsmål, då ein ikkje kan sjå på lærar- og elevsynet på lik linje. Med dette meiner eg at ein må utforme spørsmål til elevane med tanke på deira forhold til skulen og den aktuelle tematikken, ein intervjuguide for elevar vart dermed utforma. Elev-informantane vart dermed også stilt dei same spørsmåla i elevgruppeintervju, slik at ein på denne måten lettare kan samanlikne, finne variasjonar samt tendensar på grunnlag av informasjonen.

## 4.5 Bidrag til kvalitetssikring av data

Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Studien har følgd retningslinjene som inneber frivillig deltaking, informert samtykke, aidentifisering og anonymitet. Dette vil seie at all informasjon som vert innhenta vert behandla konfidensielt. Informantane vert anonymisert, då personopplysningar som namn, fødselsdato, skule og andre sensitive opplysningar verken skal oppbevarast eller publiserast. Lærar, elev og skule vil få fiktive namn, då eg omtalar dei som ”lærar”, ”elev” og ”skule”. På denne måten vil det ikkje vere mogleg å kople informasjonen tilbake til verken informantar eller skule. Informantane er informert om deira rettar i forhold til at ein kan trekke seg frå undersøkinga når som helst om dette er ynskjeleg. Rektor ved skulen har mottatt informasjon om undersøkinga i ei førespørjing om skulens deltaking i prosjektet. Sidan elevane er under 18 år, vart det i forkant delt ut samtykkeerklæring samt informasjonsskriv til samtlege foreldre/føresette angående studien. Vidare vart elevar med godkjent underskrift frå foreldre/føresette vald ut til deltaking i prosjektet.

## 4.5.1 Nokre etiske refleksjonar

Sidan eg som forskar ikkje hadde tilknytning til miljøet som vart studert, gjev dette også nokre positive og negative verknader. Ved å ikkje kjenne til miljøet eller informantane vert det vanskelegare å forstå informantens verd og kva deira erfaringar er forankra i. Vidare vert det då vanskeleg for forskaren å forstå og tolke ulike situasjonar, då desse i utgangspunktet er framande (Thagaard, 2013). På ei anna side kan det vere positivt å ikkje kjenne miljøet i forskingsfeltet, då dette opnar for ei større moglegheit for at forskar er meir open for informantanes informasjon.

Vidare tenker eg at mi rolle uansett vil prege forskinga i større eller mindre grad. Gjennom heile prosessen har eg teke ulike val som vil prege studien, då alle vala vil ha betydning for resultatet av prosjektet, alt frå korleis spørsmåla i intervjuguiden er utforma og formulert, korleis eg som forskar framstår under intervju i form av val av ord, uttrykk og ikkje minst den non-verbale kommunikasjonen, som til dømes kroppsspråk. Korleis eg transkriberer og vel ut informasjon, analyserar datamaterialet og korleis eg tolkar mine funn vil også påverke resultatet. Alt dette vil også henge saman med teori som eg har vald ut, som igjen er påverka av meg som forskar og mi pedagogiske plassering.

I og med at ein som forskar innehar informasjon frå alle deltakarar, vert delar av det opprinnelege materialet lausriven frå den samanhengen dei vart presentert i. Ein kan dermed seie at teksten vert lausriven frå sin opprinnelege samanheng. Her kan ein kritisere at teksten ikkje kjem fram i det lyset som det var sett i. Her har forskaren eit stort ansvar for å ivareta informasjonen og setje denne mest mogleg nær opprinninga. Samstundes kan ein ved analysing rette oppmerksomheit mot informasjonen som teksten gjev framfor informasjonen om den enkelte deltakar. Ved å gjere dette kan det føre til at teksten i større grad er prega av forskaren - forskarens forståing og tolking av data. Deltakarens forståing av situasjonen får dermed ein mindre framtrédande plass, noko som igjen kan føre til framandgjering av deltakaren. Deltakaren kan dermed føle at den forståinga dei har presentert, ikkje vert representert i det ferdige produktet (Thagaard, 2013)

Tematiserte tilnærmingar har ei rekke fordelar med tanke på anonymitet. Når ein presenterer informasjonen i ei større heilheit, er det vanskelegare å gjenkjenne eller spore tilbake til den enkelte deltakar. Her er det særleg viktig at ein som forskar er bevisst og ikkje nyttar sitat som bær preg av ord og uttrykk som kan bidra til identifikasjon. Dermed kan ein seie at forskaren har ei viktig rolle i forhold til korleis data og sitat vert framstilt i

studien, då dette er svært avgjerande i forhold til studiens validitet og informantanes personvern (Thagaard, 2013).

#### 4.5.2 Validitet, reliabilitet og generaliserbarheit

Ordet validitet kjem frå det engelske ordet "validity", som tyder gyldig. Validitet er eit sentralt omgrep og knytt til forskingssamanheng. Sjølv om ordet validitet vert oversett som ordet "gyldig", kan ein kanskje betre forstå omgrepet som "haldbarheit" eller "dokumenterbarheit". Validitet vert knytt til tolking av data, der ein ser på om det som føreligg har gyldigheit eller ikkje. For å måle om noko er gyldig ser ein på om undersøkinga er haldbar eller godt nok dokumentarbart, slik at det er mogleg å kunne gjennomføre undersøkinga ved eit seinare tidspunkt eller ein annan plass. Kvale (2005) hevdar at måling av validitet i kvalitative metodar er problematisk. Grunnen til dette kjem av den "kvalitative metodens særegne evne til å beskrive og stille spørsmål til den sosiale verkelegheita som vert undersøkt" (Kvale, 2005, s. 170). Vidare påpeikar Kvale at denne problematikken ikkje nødvendigvis kan sjåast på som svakheiter hjå den kvalitative metoden. Om denne studien er valid eller ikkje, vil dermed vere vanskeleg å seie. Men ein kan seie at studien vil vere valid for den skulen undersøkinga har tatt plass. Studien nyttar ei tematisert analyseringsmetode, dette vil naturleg påverke undersøkingas validitet.

Reliabilitet knytast til om resultatata i undersøkinga er truverdige. Omgrepet reliabilitet kjem frå det engelske ordet "reliability" som tyder "påliteleg". Med reliabilitet meiner eg her definisjonen til Thagaard (2013): "Reliabilitet kan knytast til spørsmålet om kritisk vurdering av prosjektet gjev inntrykk av at forskinga er utført på ein påliteleg og tillitsvekkande måte" (Thagaard, 2013, s. 201). Eg har prøva i stor grad å vere bevisst over mi rolle som forskar. Då eg har vore svært opptatt av å blant anna ikkje stille ledande spørsmål, slik at ein på denne måten påverkar resultat. Vidare har eg vore varsam med handtering av datamaterialet, transkribering og utval av sitat.

Eg ynskjer også å til slutt seie noko om generaliserbarheita av min studie. Med generaliserbarheit meiner eg her som Kvale og Brinkmann (2009) formulerer det:

Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitlige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner eller situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 264).

Sidan ein nyttar ein tematisert analyseringsmetode, kan svara ikkje generaliserast eller overførast. Dei funna og resultata som kjem fram vil kun gjelde den gjeldande skulen der undersøkinga vart gjennomført. I mi undersøking vil funna primært vere av lokal interesse, med andre ord vil resultata frå undersøkinga vere av interesse og gyldige for den skulen undersøkinga fann stad. Vidare kan ein seie at resultata kan vere av interesse for andre skular og andre opplæringsinstitusjonar vedrørande tematikken.

# 5 Analysering

## 5.1 Intervju av elevar

I denne delen vert analysen for elevintervjua framstilt. Her vert tema som tverrfagleg arbeid, interesse for faget, praktisk undervisningsform, læringsutbytte, motivasjon, meistring og grunnleggande ferdigheiter utdjupa.

### 5.1.1 Tverrfagleg arbeid

Dei fleste elevane uttalar at dei ikkje har hatt tverrfaglege prosjekt ved skulen. Elevane seier at dette er noko dei kunne ynskje seg meir av i skulen, då dei trur at dette kan vere ein meir kreativ og variert undervisningsmetode. Vidare meiner elevane at denne undervisningsforma truleg kan gje dei ei betre heilheitsforståing og betre fremjing av læring. Nokre elevar seier at dei har hatt små tverrfaglege prosjekt, der det er same lærar i dei ulike faga. Dei elevane som oppgir at dei har vore med på tverrfaglege prosjekt seier at deira oppleving av dette er positivt og at dei ynskjer meir av dette i skulekvardagen. Elevane seier at det er viktig at temaet er spanande og interessant for at eit tverrfagleg prosjekt skal virke motiverande og lærerikt. Fleire elevar understrekar at lærarens rolle er viktig i ein slik samanheng. Lærarens rolle som motivator og leiar vert sett på som viktige faktorar for å oppnå eit godt prosjekt. Fleire elevar viser også til viktigheita kring å fullføre eit påstarta prosjekt. Vidare meiner dei at fullføring av eit prosjekt vil resultere i kjensle av meningsfullheit og betre forståing. Særleg gjer dette seg gjeldande i tilbakemelding etter endt prosess i følge elevane.

Fleire elevar seier at dei ynskjer å tileigne seg teoretisk kunnskap gjennom ei meir praktisk undervisningsform. Analysen viser at elevane ynskjer å dra nytte av det dei lærer i ulike samanhengar og at dette er viktig for å fremje ein god kunnskap hjå barn og unge. Ein elev uttalar seg slik:

Viss vi hadde lært det i eit fag og kunne tatt det vidare til eit anna, då hadde vi liksom kunne bygd ein god kunnskap.

Analysen viser at elevane er positive til tverrfaglege prosjekt i skulen og ser på dette som ein god måte å tileigne seg ei heilheitsforståing av lærestoffet. Vidare uttrykker elevane at dei ynskjer ei betre kopling mellom dei ulike faga. Elevane ynskjer i større grad å tileigne seg betre forståing av samspelet mellom teori og praksis. Ein elev uttalar seg slik:

Eg syns at det set augene dine litt opp at det har ei samanheng, du forstår kanskje ikkje kvifor du skal lære alt mogleg, men alt heng jo saman, alt er jo viktig for å ha eit greit grunnlag.

Sidan elevane gir uttrykk for å ha lite kjennskap til tverrfaglege prosjekt i skulen, kan det vere usikkert kva dei forstår og legg i dette omgrepet. Men analysen viser at elevane ynskjer å ha meir tverrfaglege prosjekt inn i skulekvardagen. Fleire viser til at dette truleg vil gje dei ei større heilheitsforståing av lærestoffet, og at dette kan gje dei ein breiare betre kunnskap. Elevane omtalar også lærarens rolle som viktig for å oppnå eit godt prosjekt, då rettleiing under prosessen og tilbakemelding etter endt prosjekt vart sett på som viktige faktorar. Det kan tyde på at elevane i for liten grad opplever ei heilheitleg opplæring, då fleire elevar gjev uttrykk for at ein i liten grad nyttar teori og praksis om ein annan. Dette kan sjåast i samanheng med Dewey (2006), som meiner at det er viktig at barn ser ein tydeleg samanheng mellom det skulen og samfunnet inneheld, då dette kan gjere skulearbeidet meir meningsfullt for barn og unge.

### 5.1.2 Interesse for faget

Analyseringa viser at interessa for faget kunst og handverk blant elevar er stor. Elevane gjev uttrykk for at den praktiske arbeidsforma og faget kunst og handverk er eit fag som dei likar godt. Grunnane til at dei likar den praktiske arbeidsforma og faget kunst og handverk er ulike, men det er ein tydeleg tendens som gjer seg gjeldande i å få vere meir aktiv. Elevane understrekar at det er mykje teoretisk læring i skulen, samt at dei oftast er passive mottakarar. Der lærar held tavleundervisning, og elevane noterer undervegs i undervisninga. Fleire elevar uttrykker at denne type undervisning ikkje gjev dei eit best mogleg læringsutbytte. Elevane ynskjer ei meir variert og kreativ undervisning, då dei understrekar viktigheita kring dette, fordi ein lærer på ulike måtar. Nokre nemner også at ein hugsar fagstoffet lettare om ein lærer på ein annan måte enn å vere passive mottakarar til lærestoffet. Grunnen til dette er noko ulikt, men dei fleste fortel at ein hugsar betre lærestoffet når ein nyttar fleire sansar i kroppen samstundes. Dette kjem ein nærmare tilbake til under kapittelet "Læringsutbyttet" s. 51.

Fleire tykkjer at det er godt å ha ei avkopling frå dei teoretiske faga, der dei får utfolde seg sjølv og uttrykke seg på ein kreativ måte. Vidare fortel elevane at undervisningsmetoden i faget opnar for at dei kan vere meir munnlege og sosiale. Elevane meiner at denne openheita er positiv, og at det er med på å fremje eit betre miljø i klassen, samt blant elevane. Vidare kan også elevane fortelje at ein gjennom å samtale med lærar og



medelevar kan tileigne seg nyttig kunnskap. Analysen viser at elevane ynskjer å arbeide meir praktisk slik at dei kan få utfolde seg meir på fleire område.

Det viser seg ein tendens til at elevar svarar praktisk-estetiske fag når dei svarar på kva fag dei likar best. Fag som kroppsøving, mat og helse, kunst og handverk og musikk er fag elevane nemner som dei faga dei likar best. Grunnen til at dei likar desse best er ulike, men ein kan sjå ei samanheng i samtlege svar. Fleire svarar at dei likar praktisk-estetiske fag på grunn av at det er meir praktisk. Det å arbeide praktisk vert sett på som noko positivt då elevane får vere meir aktive. Ei stor elevgruppe understrekar viktigheita kring det å vere meir aktive. Å vere i aktivitet vert sett på som ein av hovudgrunnane til at elevane svarar praktisk-estetiske fag som dei faga dei likar best i skulen. Fleire elevar meiner at det er vanskeleg å sitje stille og at dei vert meir slitne ved undervisning i teoretiske fag. Elevar nyttar ”stress” som omgrep når dei snakkar om undervisning i teoretiske fag. Særleg gjer dette seg gjeldande i forhold til prøvar og karakterar. I praktisk-estetiske fag slepp ein å sitje stille, ein vert ikkje testa og ein får vere kreativ. Desse faktorane resulterer i at ein ikkje vert like slitne og stressa i desse faga som i teoretiske fag i følgje elevane.

Elevane seier også at det sikkert er nokre elevar som ikkje likar kunst og handverk, og då spesielt gitar. Grunnen til dette trur dei kjem av at det er mangel av interesse for faget og for å lage ting. Det vert også sagt at interessa for faget varierer litt, då det er avhengig av kva ein arbeidar med i undervisninga. Elevane gjev uttrykk for at dei likar betre til dømes å arbeide med tre og leire enn å teikne. Grunnen til dette kan vere mange, men elevane seier at interessa for kunst og handverk vert svekka om ein arbeider innanfor eit tema som er prega av lite variasjon og at ein arbeider med dette over ein lengre periode. Ein kan dermed tolke det som at det er mindre rom for variasjon i teikning enn i andre materiala. Analyseringen viser at elevane syns det er mest interessant å lage gjenstandar som er nyttige og som ein kan ta med seg heim, noko som kan tyde på at elevane ynskjer å lage gjenstandar som er av nytteverdi og kvalitet.

Analysen viser at dei fleste elevane likar faget kunst og handverk, samstundes som fleirtalet svarar at dei likar praktisk-estetiske fag. Grunnen til dette knyter elevane til meistring samt at dei gjev uttrykk for å vere positive til den praktiske undervisningsforma. Elevane kan fortelje at undervisningsforma er prega av variasjon og meir kreative metodar, som er positivt for fremjing av motivasjon og læring. At fleirtalet seier at dei likar praktisk-estetiske fag best, samsvarar med resultata frå Elevundersøkinga frå 2005 (St. meld nr. 22, 2010-2011). Det samsvarar også med Bamford (2010-2011) si forskning kring interesse for faget blant barn og unge, der det viser seg at elevane ynskjer meir varierte og kreative

undervisningsformer. Det kjem også fram at elevane ynskjer meir av dei praktisk-estetiske faga i skulen, då dette er fag dei likar og meistrar. Likevel viser forskning at norske lærarar i liten grad nyttar praktiske arbeidsmetodar i si undervisning. I fleire elevundersøkingar kjem det fram at skulens undervisning og arbeidsmetodar er prega av lite variasjon og stimulering (Bamford, 2010-2011; Furre et al., 2006), dette på trass av at mangelfull variasjon i undervisning resulterer i at elevane mistrivst og manglar motivasjon for læring (Haug, 2003). Grunnen til at norske lærarar i liten grad utfører lite variert undervisning, er uvisst. Ein kan spørje seg om dette er grunna lite kunnskap om temaet, mangel av ressursar og eller av tidmessige årsaker?

Fleire elevar understrekar viktigheita kring faget, då dei uttrykkjer at det er viktig at faget er i skulen. Nokre elevar seier at det er viktig å tileigne seg kjennskap til og kunnskap om faget, medan andre meiner at fagets viktigheit er avhengig av kvar enkelt elev. Nokre elevar påpeikar viktigheita kring faget ved det å oppleve noko ved seg sjølv. Kanskje ein har eit talent som ein ikkje visste om, eller kanskje ein tileignar seg ein hobby som kan gje ein glede vidare i livet. Fleire understrekar at det er viktig å utvikle den kreative delen, då dette er viktig for eins vidare yrkes- og privatliv. Andre omtalar fagets viktigheit for kvar enkelt elev, då faget vert sett på som viktig for den som har interesse for eller ynskjer å velje ei praktisk yrkesretning. Yrker som snekkar, arkitekt, designar og kunstnar er dei yrka elevane framstiller som relevante yrkesretningar for kunst og handverk. Ein elev uttalar seg slik:

Det kjem litt an på kva du vil bli, om ein skal bli noko innan kreativitet.

Sjølv om dei fleste elevane uttrykker at kunst og handverk er eit viktig fag, seier nokre elevar at samfunnet ikkje ser på kunst og handverk som viktig i dagens samfunn. Ein elev uttalar seg slik:

Slik som i samfunnet i dag, så trur eg ikkje at dei syns at kunst og handverk er viktig. Eg vil tippe at dei syns at matte og alt det der er mykje meir viktig.

Fleire elevar viser til at dei teoretiske faga er viktige og avgjerande for deira vidare framtid. Elevane trur dette er viktig med tanke på vidare utdanning samt yrkesliv. Analyseringen viser at elevane ser det som viktig å tileigne seg den teoretiske kunnskapen sidan dei ynskjer å ha ei trygg og lukkeleg framtid. Vidare påstår nokre elevar at dei teoretiske faga er viktigare enn dei praktiske, men at ein kanskje treng det praktiske for å forstå og kunne bruke den teoretiske kunnskapen. Ein elev seier det slik:

Eg seier ikkje at kunst og handverk ikkje er viktig, men matte og norsk er kanskje viktigare sjølv om ein kanskje treng kunst og handverk for å vite korleis ein skal kunne bruke det.

Analyseringa viser at dei fleste elevane meiner at kunst og handverk er eit viktig fag. Men viktigheita er også ifølgje nokre elevar avhengig av eins interesser og vidare utdanning samt yrkesliv. Fleire elevar antyder at det er eit repertoar av yrke som kunnskap frå kunst og handverk kan gagne. Dette kan vidare tolkast som at elevane har fått lite kunnskap om moglegheiter innan ulike yrkesretningar, dette vere for seg yrke som er prega av både teori og praksis. Det kan også tyde på at dette synet er eit resultat av samfunnets fokusering på dei teoretiske faga i dagens skule, då fleire elevar også uttalar at dei ikkje trur samfunnet ser på kunst og handverk som eit viktig fag. Dette kan vere eit resultat av samfunnets satsing på den teoretiske kunnskapen, då dette har ført til eit skilje mellom dei praktisk-estetiske og teoretiske faga i skulen (Dale, 2008).

### 5.1.3 Praktisk undervisningsform

Analysen viser at elevane føretrekk ei praktisk undervisningsform. Den viser ein klar tendens til elevane likar dei praktisk-estetiske faga best, då samtlege praktisk-estetiske fag vert nemnde. Kroppsøving og mat og helse var dei faga elevane svarta at dei likte best. Elevane som oppga kroppsøving som det faget dei lika best gav grunngjevingar som:

”Gym for det meste, fordi det ikkje er så mykje skriving, det er praktisk.” eller ”Fordi eg er glad i å vere i aktivitet” og ”Fordi det er så vanskeleg å sitte stille nokre gonger.”

Det viser seg at elevane likar dei praktisk-estetiske faga best på grunn av at dei gjev ein moglegheit til å vere i aktivitet, bevegelse og at ein kan vere kreativ. Elevane seier at dei ynskjer å ha ei meir variert undervisning, då dei opplever at dei sit mykje stille og skriv i andre fag. Fleire elevar gjev uttrykk for at dei likar å arbeide praktisk. Ein elev ordlegg seg slik:

Kunst og handverk er eit morosamt fag, det er deilig å arbeide praktisk.

Dei fleste elevane trekker fram sosialisering som ein viktig faktor i den praktiske undervisningsforma. Dette kjem også fram som ein viktig del av interessa for faget, då elevane seier at dei likar å samtale med medelevar samstundes som ein arbeider. Fleire elevar tykkjer at det er meir naturleg og lettare å uttale seg i kunst og handverk-undervisninga enn i andre fag. Dette ser elevane på som positivt for miljøet og moralen i gruppa, samt for sjølvtiliten hjå den enkelte. Det viser seg nemleg at det er fleire som tør å

uttrykke seg munnleg i denne type setting, i følgje elevane. Elevane opplever også at dei tileignar seg kunnskap frå medelevar ved å arbeide på denne måten.

Elevane legg særleg vekt på at dei likar faget fordi dei sjølve kan bestemme meir og velje kva dei ynskjer å lage, då dei får bruka sine kreative evner og får frie tøyler. Dette kan tolkast som at ein i praktisk-estetiske fag oppnår eit større eigarforhold til lærestoffet, då ein sjølv er ein aktiv aktør i læringsprosessen. Vidare nemner fleire elevar at det ikkje er mange stressfaktorar i faget. Nokre nemner at det er mindre ”resultatpress”. Elevane seier til dømes:

Du treng ikkje vere den beste, for du gjer ditt beste.

Du treng ikkje stresse, og du treng ikkje vente på ei prøve plutselig skal dukke opp.

Du treng ikkje lese i ei bok fem gonger for å forstå kva du skal gjere.

Analyseringa viser at det er visse faktorar som kan vere negative for den praktiske undervisningsforma, då elevane oppgjev at det kan vere tema som ikkje er interessante samt at det kan bli mykje støy og prating, slik at ein på denne måten vert forstyrra og konsentrasjonen vert svekka.

På trass av dette viser analysen at elevane stort sett har gode opplevingar med den praktiske undervisningsforma. Ei praktisk undervisningsform er noko dei saknar og ynskjer skulle vere meir av, også i andre fag i skulen, då det gir betre læringsutbytte, i følgje elevane. Desse funna samsvarar med Elevundersøkinga frå 2005 (St. meld nr. 22, 2010-2011), der elevane sa at dei ynskte meir varierte og kreative undervisningsformer, då dette vart for lite praktisert i skulen. Dei praktiske og estetiske faga er i hovudsak aktivitetsorientert medan dei teoretiske faga er formidlingsorientert. Forsking viser at dei meir skapande elevaktivitetane avtar dess eldre elevane blir (Haug, 2003). Elevundersøkingar viser at barn og unge oppgjev at kroppsøving er faget dei likar best, medan det ved kartlegging av arbeidsmetodar viser seg at formgjeving, kunst og handverk er blant dei faga og undervisning dei er mest nøgde med. Både kroppsøving og formgjeving, kunst og handverk er praktisk-estetiske fag som inviterer til meistring, motivasjon og inspirasjon - då oppleving og refleksjon er nært knytt til læringsprosessane (St. meld nr. 22, 2010-2011).

## 5.1.4 Læringsutbyttet

Analyseringa viser at elevane lærer best på ulike måtar. Dette poengterer også elevane sjølve, då det kjem fram at korleis ein lærer best kan variere frå elev til elev, men også frå fag til fag. I nokre fag kan ein til dømes lære best ved å skrive, medan i eit anna fag kan ein lære best ved å gjere eksperiment eller ved å arbeide meir praktisk. Likevel svarar fleire elevar at dei lærer best ved å arbeide praktisk. Analysen viser at elevane ser på læring som kunnskap som ein tileignar seg og som ein hugsar over lang tid. Ein elev forklarar det slik:

Læring er vel kanskje at det er noko som har satt seg fast i hjernen.

Vidare poengterer elevane at lærarens rolle er viktig for fremjing av læring. Læraren skal legge til rette for at ein tileignar seg kunnskap på ein variert og kreativ måte, i følge elevane. Vidare skal læraren vere ein motivator og pågangsdriivar for å motivere elevane til å tileigne seg kunnskap. Elevane ynskjer meir varierte og kreative arbeidsformer, då det er fleire som best tileignar seg kunnskap gjennom praktiske arbeidsformer. Ein elev uttalar seg slik:

Det er mykje morosamare å arbeide praktisk og det er mange som lærer betre om ein har noko praktisk enn teoretisk.

Analysen tyder på at elevane trur det er lettare å tileigne seg kunnskap gjennom praktiske arbeidsformer enn teoretiske. Grunnen til at fleire elevar lærer betre ved praktiske arbeidsformer enn teoretiske er omstridt. Likevel kan ein sjå ein tendens til dette hjå fleire elevar, då elevane kan fortelje at dei lettare hugsar lærestoffet ved praktiske metodar.

Analysen viser også ein tendens av kva tilnæringsmetodar som er mest anvendt i skulen. Fleire elevar seier at dei tileignar seg kunnskap gjennom pugging, då dei skriv notatar og les på desse. Dette kan tyde på at ein i skulen har utvikla ein puggetradisjon. Ei slik tilnærming av lærestoffet kan resultere i reproduksjon av kunnskap. Ein kan spørje seg om reproduksjon av kunnskap er nyttig for elevanes læringsutbytte. Fleire elevar seier at dei anvender pugging ved tileigning av lærestoffet og at dette er ein god måte å tileigne seg kunnskap på med bestemte formål. Elevane seier at pugging som tileigningsmetode er vesentleg for til dømes glosar, gangetabellen og gjengiving av lærestoffet ved munnlege prøver og liknande.

Samstundes seier elevane at dei ynskjer å arbeide meir praktisk, då dei ynskjer å tileigne seg kunnskap som kan bli ein del av kroppen og at ein på denne måten kan hugse lærestoffet betre.

Ein elev uttalar seg slik:

Viss ein puggar så sit ein aleine med hjernen sin, mens når du arbeider praktisk og er i aksjon, så vert det ein del av kroppen, og då er det lettare å hugse det.

Fleire meiner at den praktiske arbeidsforma er ein god tilnæringsmetode for å tileigne seg kunnskap. Elevane kan også fortelje at dei syns det er positivt å gjere noko anna enn å repetere i boka, og at ein kan få andre resultat ved å arbeide praktisk enn om ein arbeidar i pensumbøker. Ein elev seier det slik:

Å arbeide praktisk er ein veldig god måte å lære på. Ikkje berre sitje å repetere i boka.

Ein annan elev uttalar seg slik:

Når du arbeider praktisk, så får du eit anna resultat enn eit svar i boka

Fleire elevar oppgir at dei lærer best ved å arbeide praktisk. Grunnar til dette er ulikt, men fleire oppgir at dei lettare hugsar lærestoffet om dei lærar ved å gjere. Dette samsvarar med Deweys læringsteori ”learning by doing”, der ein tileignar seg kunnskap gjennom å gjere. Eleven vert ein meir aktiv aktør i sin eigen læringsprosess, der ein tileignar seg kunnskap gjennom å vere aktiv mottakar. Vidare kan elevane fortelje at dei i stor grad nyttar pugging som tilnærming av lærestoffet. Dette kan tyde på at ein har utvikla ein puggetradisjon i dagens skule som vidare kan resultere i reproduksjon av kunnskap. Dette samsvarar med kva tidlegare kunnskapsminister Øystein Djupedal (2006) uttala. Han påsto at det dessverre var blitt for mykje reproduksjon av kunnskap i skulen, noko som i følgje Djupedal kunne føre til lite nytenking og mangel på kreativitet. Analysen viser at dei fleste elevane drar nytte av det dei lærer i kunst og handverk i andre fag, samt at dei vil dra nytte av det vidare i livet. Medan andre meiner at verdien av det ein tileignar seg av lærdom i kunst og handverk er avhengig av kva vidare utdanning og yrkesretning ein vel å ta.

### 5.1.5 Motivasjon

Analysen viser at dei fleste elevane er motiverte for å lære. Dei fleste svara at dei var mest motivert i praktiske fag eller i fag der dei følte meistring. Dei elevane som svara at dei ikkje var motivert for å lære grunngav dette med at dei syns at mykje av lærestoffet var vanskeleg og kjedeleg. Analysen viser at karakterar er ein viktig faktor som påverkar elevanes motivasjon og meistring. Elevane uttrykker at gode karakterar er med på å motivere og at ein ved gode karakterar ynskjer å arbeide meir med det aktuelle faget. Fleire nemner at motivasjonen vert svekka om ein får dårlege karakterar. Særleg kunne ein sjå ein

slik tendens hjå dei elevane som seier at dei arbeider og arbeider, men som ikkje får løn for strevet i form av gode karakterar eller positive tilbakemeldingar frå lærar. Nokre elevar ynskjer at karakteren bør inkludere og vektlegge arbeidsinnsats i større grad.

Nokre elevar oppgjev ulike faktorar som er med på å betre eller redusere motivasjonen. Fleire oppgjev lærarens rolle som viktig, då lærarens oppgåve er å hjelpe og sjå alle. Lærarens oppgåve med å setje elevane i gang og motivere dei undervegs i læringsprosessen ser elevane på som viktig for at dei skal bli motiverte for å lære. Fleire elevar uttrykkjer at positive tilbakemeldingar frå lærar er viktig for å oppnå motivasjon. Elevane ynskjer også at læraren skal vere meir aktiv i undervisninga og i læreprosessen, då dette vert sett på som positivt for fremjing av læring. Analysen viser at elevane ynskjer ei meir variert undervisningsform, der læraren er meir aktiv og der elevane får tileigne seg kunnskap på ulike måtar. Ein elev uttalar seg slik:

Nokre gonger er eg motivert, når det er noko gøy som er meir spennande som for eksempel når vi skal ting, når vi skal noko anna enn å skrive.

Nokre elevar meiner at læraren ofte går for fort gjennom pensum, noko som resulterer i at ein ikkje klarar å henge med, og at ein på denne måten mistar motivasjon. Andre elevar tykkjer at det er mykje press som kan resultere i svekka motivasjon. Det kan vere til dømes mykje lekser, karakterar, fritidsaktivitetar og venter. Desse ulike faktorane dannar til saman eit tidspress hjå barn og unge. Ein elev uttalar seg slik:

Eg mister motivasjon til å gjere ting når det er så mykje, du tenker at det er for mykje, eg har ikkje tid og korleis skal eg bli ferdig?

Fleire elevar seier at motivasjonen vert svekka av dårlege karakterar og resultat. Ein elev seier:

Eg mister motivasjon om eg øver veldig mykje til ei prøve og får dårleg karakter.

Analysen viser at interesse for fag og eller tema er ein viktig faktor for å oppnå motivasjon hjå elevane. Det viser seg at eleven opplever meir motivasjon i fag eller tema som ein likar godt og som ein har interesse for. Dette samsvarar med Bruner sine tankar kring motivasjon. Bruner hevdar at interesse og nyfikenheit er viktige faktorar for å oppnå motivasjon for læring (Bruner, 1973). Det viser seg også at lærarens rolle spelar ei viktig rolle når det gjeld elevanes motivasjon. At læraren er med å motiverer før og undervegs er viktig for å få i gang elevane, samt for å halde oppe motivasjonen undervegs. Analysen viser også at motivasjonen kan svekkast ved at læraren ikkje tek eins rolle vedrørende

motivasjon på alvor. Ein annan faktor som kan svekke motivasjonen hjå elevane er stress. Stress gjer at elevane ikkje maktar og klarar å prestere på alle arenaer. Det vere for seg fritidsaktivitetar, karakterar, lekser, vener.

## 5.1.6 Meistring

Analysen viser at elevane ser på karakterar som eit bevis eller ei bekrefting på at dei meistrar, då gode karakterar tyder at ein meistrar godt. Elevane beskriv det å meistre som ei deilig og tilfredstillande kjensle. Analysen viser at fleirtalet meistrar mest i praktisk-estetiske fag. Grunnen til dette er i følgje elevane at dei likar faget, at dei skapar eit produkt samt oppnår gode karakterar. Fleire elevar gjev uttrykk for at dette er noko dei får til, noko som både aukar meistringskjensle og vidare fremjar motivasjon.

Elevane gjev uttrykk for at dei ynskjer å meistre og få gode karakterar i alle fag. Men fleire seier at det er vanskelegare å oppnå meistring i teoretiske fag. Grunnen til dette er individuelt for kvarenkelt elev, men faktorar som lite variert undervisning, svekka motivasjon og dårlege karakterar går igjen som svar frå elevane. Fleire elevar seier at motivasjon og meistring er viktige faktorar for å fremje læring. Ein elev uttalar seg slik:

Eg trur motivasjon og meistring heng saman, får når du meistrar så vert du motivert.

Analysen viser at dei fleste elevane ynskjer meir praktisk-estetiske fag inn i skulen, samstundes som dei ynskjer mindre av teorifag i skulen. Det var spesielt dei teoretiske faga matematikk og norsk som elevane ynskte mindre av. Grunnen til dette var gjennomgåande at dei teoretiske faga bar preg av lite variert undervisning, mange timetal i veka, for hurtig gjennomgang av fagstoff i faga, mykje teoristoff, skriving og mange prøvar. Elevane gav uttrykk for at dei ikkje meistra dei teoretiske faga så godt. Samstundes ser elevane at dette er fag som er veldig viktige, då dei er avgjerande for deira vidare utdanning og framtid. Ein elev seier det slik:

Det er slik at du får det i hovudet at du må få ein bra karakter, viss du får dårleg karakter, så får du kanskje ikkje ei god utdanning, du vil ikkje hamne opp på gata.

Analysen tyder på at elevane ser på dei praktisk-estetiske faga som dei faga flest meistrar. Grunnen til dette er noko uvisst, men faktorar som interesse, gode karakterar og tilbakemeldingar kan indikere at fleire likar praktiske fag i skulen. Det viser seg at dei fleste ynskjer mindre av teoretiske fag i skulen, men samstundes ser dei på desse som svært viktige. Då det vert gitt uttrykk for at meistring av dei teoretiske faga er nøkkelen til ei god



utdanning samt ei lukkeleg framtid. Dette kan tyde på at elevane har blitt påverka av fokuseringa og satsinga på dei teoretiske faga i skulen. Dette kan truleg forklarast, ved at elevane er godt kjende med ulike målingstestar som måler resultat, som til dømes nasjonale prøver og PISA-undersøkinga. Ei anna forklaring kan vere ulike gode (realfagspoeng) som samfunnet bevilgar dei som vel realfag i vidaregåande skule. Ein kan dermed spørje seg som samfunnet gjev barn og unge inntrykk av at dei teoretiske faga er viktigare enn dei praktiske.

Analysen viser at elevane ser på meistring som noko ein får til. Dei fleste elevane kan fortelje at dei ser på gode karakterar i samheng med meistringsevna. På denne måten fungerer karakterar som ein skala for meistringsnivå i følge elevane. Fleire seier at gode karakterar og særleg gode karakterar i teoretiske fag, er viktig og avgjerande for vidare utdanning og framtid. Fleire elevar seier også at dei vert motivert for å lære meir om ein meistrar noko. På denne måten kan ein seie at motivasjon og meistring heng saman. Vidare påpeikast det at gode tilbakemeldingar frå lærar også er med på å gi ei kjensle av meistring. Dette kan sjåast i samheng med at anarkjenning frå lærar er viktig for å fremje motivasjon og meistring hjå barn og unge (Nordahl, 2010).

### 5.1.7 Grunnleggande ferdigheiter

Tileigning og læring av dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk uttrykker elevane som noko positivt. Fleire uttrykker at dei ikkje vert bevisst på at dei tileignar seg desse ferdigheitene gjennom faget. Likevel seier fleire elevar at dei kan sjå ein nytteverdi av å tileigne seg slike ferdigheiter gjennom eit praktisk-estetisk fag som kunst og handverk. Ein elev uttalar seg slik:

Når eg tenker over det, så er egentleg kunst og handverk ein meir praktisk måte å bruke matte på. Viss du for eksempel skal teikne, så kan ein teikne i perspektiv, der ein nyttar lengdemål, vinkel og forskjellige. Så eg likar betre den måten å jobbe med matte på enn å sitje ved skulebenken. Slik sett er kunst og handverk positivt, fordi ein ikkje vert like fort lei av det sånn sett.

Fleire elevar seier at dei mange gonger ikkje forstår kvifor ein lærer ulike ting på skulen, praktisk- og teoretisk kunnskap kvar for seg, noko som igjen kan tyde på at elevane ikkje får ei opplæring som gjev ei tilstrekkeleg heilheitsforståing. Nokre elevar ser likevel at dei lettare forstår kvifor dei tileignar seg teoretisk kunnskap når dette vert praktisert i meir praktiske fag og omvendt. Dette kan tyde på at elevane lettare ser nytteverdien av den kunnskapen dei tileignar seg når dette vert praktisert i fleire fag. Ein elev uttalar seg slik:

Ein ser at ein kan bruke ting som ein lærer på skulen til noko meir praktisk. Ofte tenker eg: Kva skal eg med det her? Kva skal eg med vinklar og slike ting? Og når eg gjer det i kunst og handverk, så går det opp for meg at eg kan få bruk for dette i ulike samanhengar.

Fleire inrømmer derimot at dei ikkje vert bevisste på at dei nyttar til dømes matematikk når dei må utføre praktiske rekneoperasjonar i til dømes kunst og handverk. Det kjem fram at nokre elevar ser koplingar mellom teori og praksis, men uttalar at denne koplinga skjer ubevisst og at ein gjer det som ei vane. Andre elevar seier at dei ynskjer å bli meir bevisstgjort på at dette, då dette kunne vore positivt for deira læring. Ein elev seier det slik:

Jo, det kan jo hende at vi gjer det bevisst at vi brukar matte i kunst og handverk, men eg trur ikkje at eg tenker over det eigentleg. Eg vert ikkje bevisst på det. Men viss ein kunne gjort meir av det, så tenker eg at det kunne vore spanande i forhold til kunst og handverk og matematikk.

Ein annan elev seier:

Viss vi hadde blitt bevisst på det, så hadde eg kanskje tenkt at det er bra for begge fag.

Fleire elevar seier at det kunne vore lærerikt å arbeide meir med forholdet mellom teori og praksis, då dette i liten grad vert praktisert. Sjølv om analysen viser at fleire elevar ynskjer å bli bevisstgjort på at ein nyttar kunnskap som ein har tileigna seg i andre fag, viser også elevane bekymring for at faget kunst og handverk kan bli for teoretisert. Elevane presiserer vidare viktigheita kring lærarens rolle og ansvar for å gradvis inkludere teori i den praktiske undervisninga, då det kjem til uttrykk at ei teoretisering av faget kan føre til mindre skapande verksemd og svekka interesse. Ein elev kjem med eit forslag på korleis ein kan bevisstgjere, samstundes som ein tek i vare fagets skapande eigenart:

Ja, men ein må passe på at det ikkje vert altfor mykje matte, slik at det kjem litt og litt og ikkje alt på ein gong.

Analyseringen viser at elevane tileignar seg dei grunnleggande ferdigheitene gjennom faget kunst og handverk, men at dei ikkje vert bevisst på dette sjølv. Analyseringa viser samstundes at det ikkje er lagt opp til at dei grunnleggande ferdigheitene skal bevisstgjerast blant elevane. Elevane seier at lærarane ikkje legg opp til at ein skal arbeide med dei grunnleggande ferdigheitene i faget, noko som kan tolkast som at lærarane ikkje legg stor vekt på dei ulike ferdigheitene i utøving av faget eller i vurdering

Elevane seier at dei ikkje i stor grad uttrykker seg munnleg, men at dei snakkar mykje samstundes som dei arbeidar. Dei seier også at dei må forklare læraren og ha ein dialog for å fortelle kva ein ynskjer å gjere og korleis ein har tenkt å gjennomføre dette, då det er på

denne måten ein betre kan få hjelp, tips og råd. Elevane gjev uttrykk for at det å snakke saman medan ein arbeidar fremjar eit betre miljø, og ein får ei større moglegheit for sosialisering. For mykje prat kan føre til bråk og uro, som igjen skapar forstyrringar og manglande konsentrasjon hjå elevane.

Fleire elevar seier at dei ikkje uttrykker seg skriftleg, men at dei skisserer og teiknar for å uttrykke sine tankar og idear når dei skal lage eit produkt.

Elevane seier at dei føretar enkle rekneoperasjonar som til dømes bruk av mål, målestokk, lengdemål, vekt osv. Fleire elevar tykkjer at dette er lett matematikk og at ein truleg ikkje lærer noko rekning som dei ikkje kunne frå før. Likevel ynskjer elevane å anvende rekning på ein meir praktisk måte.

Fleire elevar seier at dei ikkje nyttar digitale verkty i stor grad. Fleire seier at PC og anna digitalt verkty ikkje er i god stand og at det er lite brukt i kunst og handverk-undervisninga. Samstundes seier nokre at dei har brukt digitale verkty for å innhente inspirasjon. Dette kan tyde på at rammene for å drive med digitale verkty ikkje er optimale.

Analyseringa viser at elevane er positive til å tileigne seg dei grunnleggande ferdigheitene gjennom faget kunst og handverk, då dei likar å tileigne seg kunnskap gjennom ei praktisk undervisningsform. Dette samsvarar med undersøkingar som viser at elevar ynskjer å tileigne seg kunnskap gjennom meir praktiske arbeidsformer (St. meld nr. 22, 2010-2011). Samstundes hevdar fleire elevar at det er viktig at faget kunst og handverk ikkje vert for teoretisert. Elevane ynskjer at dei grunnleggande ferdigheitene vert integrert litt etter litt, og at ein vert bevisst på det ein arbeider med gjennom at læraren bevisstgjer elevane i større grad. Fleire elevar foreslår at ein fyrst skal gjennomføre det praktiske og deretter bli bevisst på kva ein gjer. Elevane ynskjer ikkje at det teoretiske skal ta overhand over det praktiske, noko som kan føre til stagnering i arbeidet, i følgje elevane.

## 5.2 Intervju av lærarar

Her vert analysen for lærarintervjua framstilt. Dei ulike tema som vert omtala er: Kunst og handverk, utfordringar og utviklingar i faget, tverrfagleg samarbeid, grunnleggande ferdigheiter, utfordringar i forhold til dei grunnleggande ferdigheitene, motivasjon og meistring.

### 5.2.1 Kunst og handverk

Samtlege lærarar seier at interessa for kunst og handverk-faget blant elevar er stor. Ein lærar seier at interessa er så stor at elevane ofte er i gang med arbeidet før læraren kjem til timen. I følgje lærarane er kunst og handverk eit fag som fleire kan meistre. Nokre lærarar nemner at ein er skapt ulikt og at alle dermed ikkje er skapt for den teoretiske skulen som vi har i dag. Fleire lærarar gjev uttrykk for at skulen er blitt veldig teoretisert og at skuleungdommen har veldig mykje teori i sin skulekvardag. Dermed ser også nokre lærarar på kunst og handverktimane som eit avbrekk for elevane, der dei kan utfolde seg og tileigne seg kunnskapar på andre måtar og område. Det vert påpeikt at ein har ulike sansar og at desse er viktige å bruke og å utvikle vidare:

Det er forskjell på ungar, altså det er somme som ikkje, det er ikkje alle som er skapt for den veldig teoretiske skulekvardagen. Det kan fort skape taparar om dei får dårlege karakterar, lite oppmuntring og slik.

Samtlege lærarar seier at kunst og handverk er eit fag der elevane stort sett er motiverte for å lære, men at dei her kan sjå variasjonar. Ofte gjer dette seg gjeldande i at det er ulik interesse for ulike tema. Til dømes kan lærarane sjå at elevane er meir motiverte for å arbeide i tre og leire framfor teikning.

Det viser seg også at det er blanda tankar kring undervisningas organisering. Nokre lærarar seier seg nøgde med timeinndelinga då timane ikkje vert så oppstykkja og at friminutta dermed vert meir samla. Men nokre meiner at 90 minuttars økter har ein negativ effekt i forhold til konsentrasjonen og motivasjonen hjå både lærarar og elevar. Særleg gjer dette seg gjeldande i dei teoretiske faga, men ein kan og sjå det i til dømes teikning i kunst og handverk, i følgje lærarane. Øktene vert dermed for lange, noko som gjer at ein ikkje får arbeidt nok variert. Samstundes hevdar nokre lærarar at elevane kanskje hadde følt meir meistring om ein hadde hatt time for time, då dei kanskje hadde vore meir aktive i løpet av undervisningstimen.

Samtlege lærarar gjev uttrykk for at dei opplever elevane som motiverte for faget kunst og handverk, men at det også finst elevar som ikkje er like motiverte. Det viser seg at lærarane som både har praktiske og teoretiske fag, meiner at ein lettare kan sjå motivasjonen hjå elevane i kunst og handverk framfor dei teoretiske faga. Grunnen til dette er uvisst for lærarane, men fleire trur at dette kjem tydelegare fram ved eit praktisk-estetisk fag grunna ulike faktorar. Faktorar som til dømes utradisjonell undervisningsform og at elevane får arbeide med eigne idear samt at ein lettare kan sjå gleder i augo deira når dei meistrar noko. Fleire lærarar seier at kunst og handverk faget er eit viktig fag for samtlege elevar, men at faget kanskje er endå meir viktigare for dei elevane som ikkje meistrar dei teoretiske faga så godt. Vidare uttalar lærarane at faget er eit bra middel for å skape meistringskjensle hjå barn og unge. Ein lærar seier det slik:

Det er alle slags variantar, men har ein ei interesse, så er kunst og handverk eit bra middel for å kunne vokse litt å få ei meistringskjensle og etterkvart eit betre sjølvbilete kanskje.

Analyseringa viser at nokre lærarar opplever at interessa for faget kunst og handverk blant kollegaer er varierende. Nokre gjev uttrykk for at dette ikkje er eit viktig fag i følgje lærarane, medan andre gjev uttrykk for at praktisk-estetiske fag i skulen er viktig. Nokre lærarar nemner også at det er eit skilje mellom dei praktisk-pedagogiske og teoretiske lærarane. Sjølv om dette i dag ikkje er framtrekkande, kan ein likevel i dag kjenne på statusskilnadar mellom dei ulike faga. Lærarane poengterer at dette var meir synleg før, då formingslæraren var den som dreiv med sitt og dei andre tok seg av faga. Dermed kan det tyde på at det har vore ei positiv utvikling i forhold til haldningar til faget. Samtlege lærarar meiner at dei har blitt møtt med forståing frå leiinga at kunst og handverk samt andre praktisk-estetiske fag er viktig i skulen. Dei uttrykker at det har fått gode midlar og støtte frå leiinga si side for å kunne drive ei best mogleg undervisning.

Analysen viser at det har førekomme ei positiv utvikling i forhold til haldningar til faget, men at ein framleis kan oppleve eit skilje mellom dei teoretiske- og praktiske faga i form av status. At ein har sett ei positiv utvikling i forhold til dette, samsvarar med (Bamford 2010-2011) sine funn ved at det har skjedd ei positiv utvikling på dette området. Dei praktisk-estetiske faga har blitt møtt med meir respekt og forståing. Vidare kan lærarane fortelje at dei opplever motiverte elevar, då dei fleste viser engasjement og interesse i for faget.

Likevel viser analysen at det har skjedd ei negativ utvikling hjå barn og unge sitt forhold til kunst og handverk. I følgje lærarane har barn og unge lite erfaring med og grunnlag for å

arbeide praktisk. På tross av dette seier lærarane at dei kanskje ser ei større glede ved å arbeide praktisk hjå barn og unge i dag enn før. Dette heng truleg saman med at elevane får prøve seg fram og gjere noko dei vanlegvis ikkje gjer. Dette resulterer i at dei får gode opplevingar og kjensle av meistring, i følgje lærarane. Særleg ser lærarane ein tendens til at erfaring med å jobbe med tre og metall er mindre, men at teikning er noko elevane har meir kjennskap til. Dette trur lærarane heng saman med tidlegare skulegang samt samfunnsutviklinga generelt, då ein i dag lever i eit bruk og kast samfunn.

Analysen viser at fleire lærarar ser på den praktisk-estetiske læreprosessen som ein kvalitet i faget kunst og handverk i den forstand at ein nyttar ei meir variert undervisning samt at ein har ei god moglegheit for å konkretisere og å vise for elevane. På denne måten kan eleven tileigne seg kunnskap gjennom å gjere. Det vert uttrykt at elevar lærer ulikt og at ein gjennom ei praktisk-estetisk læringsprosess kan nå fleire. Ein lærer seier det slik:

Nokre elevar er og har faktisk kjempebehov for å sjå heilt ned på det taktile, det å ta på, kjenne for å kunne forstå. Nokre tek det via teikningar, skisser, tavla, visualisering på den måten, at det er nok. Men eg trur kombinasjonen av desse tinga er viktig for ein kunst og handverklærer.

At ein i følgje lærarane ser og opplever elevar med mindre erfaring innan praktiske arbeid, kan tolkast som at det har skjedd ei stor samfunnsutvikling, som har prega både skule- og dagleglivet. Ein treng ikkje lenger å lage gjenstandar, då desse er å få kjøpt i butikken for ein rimeleg penge. I dag vert også ulike praktiske gjeremål utført av fagfolk eller ein leiger inn andre til å gjere det for ein.

Fleire lærarar seier at ein viktig kvalitet i faget er den praktiske læringsprosessen som gjev ei større moglegheit for å fremje læring hjå fleire. Dette kan sjåast i samanheng med (St. meld nr. 22, (2010-2011) som vektlegg den praktiske læringsprosessen som viktig for å fremje motivasjon og meistring i skulen. Lærarane seier vidare at den praktiske læringsprosessen opnar for ei meir variert og kreativ undervisning.

Analysen viser at lærarane ser på den kunnskapen eller opplevingane som ein tileignar seg gjennom ei praktisk arbeidsform som fagets viktigaste formål. Gjennom kunst og handverk-faget kan elevane tileigne seg ulike interesser som kan danne grunnlaget for ein hobby eller eit framtidig yrke. Fleire lærarar beskriv kunst og handverk som fyrste innfallspor for å komme vidare innan noko praktisk-estetisk. Samstundes poengterer fleire lærarar viktigheita ved å ha skapande menneske i samfunnet:

Ja... Eg trur samfunnet dør (hen) om vi ikkje har menneske som kan klare å produsere eller designe.

Ein lærar framhevar at det er eit viktig fag for å gje elevane eit verktøy for å kommunisere, då det å kunne uttrykke seg med form og farge kan reknast som eit språk. Dette språket uttalar læraren at ein kan bruke til å kommunisere med. Ved å kunne kommunisere gjennom eit slikt språk, har ein tileigna seg eit språk som ein kan nytte for å blant anna bearbeide opplevingar på. Denne måten å kommunisere på kan vere eit viktig verktøy eller overlevingsteknikk for enkelte, i følgje nokre lærarar. Samstundes seier lærarane at det er eit viktig fag for å fremje læring og meistring hjå barn og unge. Ein lærar seier:

Når dei har meistringsopplevingar, og fine opplevingar, det hjelp på å styrke sjølvbilete deira, og det er noko av det viktigaste me driv med syns eg rett og slett.

Det nemnast også at elevane utviklar seg til å bli kreative og at dei kan dra nytta av dette også i andre fag. Ein lærar seier: ”

Eg har jo veldig tru på å arbeide praktisk for å få ei betre forståing, at du vert betre også i andre fag. At det er veldig grunnleggande det å arbeide praktisk.

Fleire lærarar poengterer viktigheita ved å arbeide praktisk og at dette kan ha ein stor nytteverdi for vidare utdanning samt privatliv. Det vert vidare uttala at kunnskapen som ein tileignar seg gjennom eit praktisk fag kan gje ei betre forståing også i andre fag. På denne måten kan ein betre skape ei betre heilheitleg forståing mellom teori og praksis i følgje lærarane. Dette samsvarar med Dewey (2006) som meiner at det å setje teoretisk kunnskap i ein praktisk samanheng ser ut til å gje eleven eit breiare og betre læringsutbytte. Ein kan også tileigne seg ulike interesser som kan vere til glede og nytte vidare i livet.

## 5.2.2 Utviklingar og utfordringar i faget

Analysen viser at lærarane er bekymra når dei ser på samfunnsutviklinga. Fleire lærarar seier elevane kan urovekkande lite når det kjem til materialar og eller verkty. Denne utviklinga trur dei heng saman med samfunnsutviklinga som har føregått over lengre tid. Færre og færre barn og unge har moglegheita til å vere med på ulik praktisk arbeid i heimen eller på fritida. Ein lærar uttalar at ein i dag lever i eit bruk- og kastsamfunn, som gjer at barn og unge ikkje får det same forholdet til ting som ein kanskje gjorde før. Samstundes påpeikar læraren at ein i dag leiger inn fagarbeidarar til dømes målar for å måle huset eller snekkar for å bygge.

Fleire lærarar poengterer at det også har vore ei utvikling i kunst og handverk-faget. Dei fleste meiner at det er for lite plass og rom for dei praktisk-estetiske faga, samt at ei positiv

utvikling går for seint. Fleire lærarar ventar framleis på at ei positiv utvikling som førespegla av politikarar skal bli sett i kraft. Ein lærar seier det slik:

Eg syns det er elendig, at det må bli betre, og eg har liksom håpa og trudd at det skulle bli betre.

Analysen viser at fleire lærarar seier og trur at fagets manglande status er ein viktig faktor for at utviklinga går så seint som den gjer. Fagets plass i skulen eller i samfunnet avspeglar kva samfunnet ser på som viktig og om det har ei økonomisk vinning i følge lærarane. Ein lærar uttrykker at:

Det er inga tvil om at det handlar om og er eit spørsmål om det finnast peng i det eller ikkje. Det er noko med at eg trur dei fleste må knyte det saman med inntening for Noreg for at det skal ha respekt.

Samtlege lærarar uttrykker stor glede over og er positive til at valfaga er komne inn i skulen igjen. Sjølv om valfaga ikkje naudsynt er innan kunst og handverk, så er det meir praktisk-estetisk i skulen, noko som lærarane seier er viktig for barn og unge, for då kan ein betre kan fremje læring og meistringskjensle hjå barn og unge. Sjølv om fleire lærarar meiner at det bør få ei større plass i skule, ser dei framleis optimistisk og positivt på framtida for faget kunst og handverk.

Som sagt tidlegare, viser Bamford (2010-2011) si forskning at haldninga til faget kunst og handverk er betra. Vidare viser Bamford til at ein i Noreg har ei generell positiv haldning til kunst og kultur.

### 5.2.3 Tverrfagleg samarbeid

Samtlege lærarar peikar på at det sjeldan vert gjennomført tverrfaglege prosjekt ved skulen. Lærarane gjev uttrykk for at det er fleire faktorar som gjer seg gjeldande for kvifor dette ikkje vert gjennomført. Eit tverrfagleg prosjekt krev samarbeid og planlegging. Dette er tidskrevjande og det vert gitt uttrykk for at ein ikkje har gode nok rammer for å gjennomføre dette. Tid vert sett på som den største utfordringa i følge lærarane, då det vert ikkje er lagt opp nok tid frå leiinga si side. Fleire lærarar hevdar også at ein som faglærer arbeider med ”skylappar” innanfor det faget som ein underviser i, og det ein er oppteken av. Dette resulterer i at ein ikkje vert like interessert i kva sidemann gjer eller å få til eit godt samarbeid på tvers av faga. Grunnen til at ein utviklar ”skylappar” innanfor sitt eige fagfelt er i følge lærarane at ein står overfor eit press til å gjennomføre pensum, noko som resulterer i at det ikkje er rom for lærarar å gå inn i store prosjekt som til dømes samarbeidsprosjekt. Ein lærar uttalar det slik:



Det vil stresse læraren på at faktisk den boka eg har så seier vår plan at du skal ha vore igjennom det og det i løpet av det og det året, og så stressar det læraren. Og skapar heller då ikkje rom for det tverrfaglege som det kunne ha vore.

Nokre lærarar seier at det likevel føregår tverrfaglege prosjekt, men at dette er avhengig av at ein sjølv underviser i fleire fag, og at ein knyter dei ulike faga opp mot kvarande og lagar eit prosjekt. Dette vert sett på som lettare å gjennomføre, då det ikkje krev samarbeid på tvers av lærarar. Ein kan då sjølv regulere og balansere mellom dei ulike faga som ein underviser i. På ei anna side er det svært avhengig av at læraren ser koplingar i dei ulike faga og kan setje opp gode prosjekt. Dette krev også planlegging og struktur, men vert i følgje lærarane sett på som lettare å gjennomføre.

Analyseringa viser at det i liten grad vert gjennomført tverrfaglege prosjekt og eller samarbeid. Grunnen til dette er av hovudsakleg tidsmessige årsakar. Det kan dermed tolkast som at det pr. i dag ikkje er gode nok rammer for å gjennomføre samarbeid på tvers av fag. Mangel av samarbeid mellom dei ulike faga kan resultere i at ein ikkje oppnår ei heilheitleg opplæring som viser forholdet mellom teori og praksis i den grad det kunne ha vore. Dette kan også truleg sjåast i samanheng med at norske lærarar i liten grad utøver variert og kreativ undervisning (Grønmo og Onstad, 2009).

#### 5.2.4 Grunnleggande ferdigheiter

Analysen viser at dei fleste lærarane vurderer dei grunnleggande ferdigheitene som lesing, skriving og rekning som viktigast. Vidare uttrykker dei at det er desse ferdigheitene som det er fokusert på i dagens skule. Fleire lærarar omtalar desse ferdigheitene som norsk og matematikk. Likevel er det fleire lærarar som meiner at det estetiske og kreative er ein grunnleggande ferdigheit. Fleire lærarar tykkjer at denne ferdigheita ikkje vert vektlagt i dagens skule, men at den kreative ferdigheita burde blitt sett på som ein av dei grunnleggande ferdigheitene. Det vert gitt uttrykk for at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje er vektlagt i undervisning og at ein ikkje har ei god nok oppfatning blant lærarar kva dei grunnleggande ferdigheitene er og omhandlar. Det vert også gitt uttrykk for at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje er godt nok integrert i læreplanen for kunst og handverk, noko som samsvarar med Engelsens (2008) og Møller et al., (2009) sine funn. Fleire lærarar seier at dei ikkje veit korleis dei skal integrere dei grunnleggande ferdigheitene på ein betre måte i undervisning og opplæring i faget.

Analysen viser også at dei grunnleggande ferdigheitene vert sett på som ”fag”, då rekning vert omtala som matematikk og skriftleg og lesing vert omtala som norsk. Dette kan tolkast

som at fokuset er at ein skal styrke dei teoretiske faga, og då særleg norsk og matematikk. Fleire lærarar uttrykker også at faget kunst og handverk har blitt meir og meir teoretisert dei siste åra på grunn av fokuseringa på dei grunnleggande ferdigheitene.

Analysen viser at lærarane ser på dei grunnleggande ferdigheitene som noko som ligg naturleg i faget kunst og handverk, men som dei ikkje fokuserer på i større grad. Analysen viser at fleire lærarar ikkje bevisst brukar dei grunnleggande ferdigheitene i undervisninga samt i vurderingskriterium. Fleire uttrykker at dei kan gjere mykje meir i høve dei grunnleggande ferdigheitene ved å vere meir bevisst på dette. Fleire seier at dei ser gode moglegheiter innan faget til å fremje dei grunnleggande ferdigheitene og då særleg rekning og å uttrykke seg munnleg, skriftleg og å lese. Digitale verkty vert også nemnd, men analysen viser at det ikkje er gode nok rammer for å gjennomføre dette på ein god måte. Utstyr, tid og kunnskap kring digitale verkty manglar i følge lærarane.

Fleire lærarar seier at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje er det dei hovudsakleg vektlegg i si planlegging og utføring av undervisning. Trass i at fleire lærarar ikkje fokuserer i stor grad på fremjing av dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk, uttalar fleire at dette er noko dei kunne arbeida meir med og at fremjing av dei grunnleggande ferdigheitene er viktig for både praktiske- og teoretiske fag i skulen, då desse kan utfylle kvarande i følge fleire lærarar.

Ein lærar uttalar seg slik:

Dei er viktige, å kunne bruke dei ferdigheitene. I kunst og handverk kan ein konkretisere meir og kanskje få ei større forståing i andre fag. At ein kan få overført og bruke teoretisk og praktisk kunnskap om kvarandre.

Å kunne nytte teoretisk og praktisk kunnskap om kvarandre ser også Dewey (2006) på som viktig for å kunne leggje til rette for fremjing av læring. Slik at ein på denne måten skapar ei best mogleg heilheitsforståing.

### **5.2.5 Utfordringar i forhold til dei grunnleggande ferdigheitene**

Analysen viser at fleire lærarar føler at det ligg ei stor utfordring i å vite kor mykje ein skal leggje vekt på dei grunnleggande ferdigheitene og kor mykje ein skal bevisstgjere elevane om at ein til dømes driv med rekning i faget. Fleire lærarar stiller seg positive til dette, men er også noko bekymra for at dette kan føre til at faget skal bli for teoretisert. Fleire lærarar synest at det er svært viktig å ha ein "arena" for dei som er teoretisk svake. Lærarane er

kritiske til at kunst og handverkfaget skal bli for teoretisert, slik at det også her vert dei teoretisk sterke som er ”vinnarar”. Fleire lærarar seier også at det er ei utfordring å integrere dei grunnleggande ferdigheitene i form av bruk av tid. Faget kunst og handverk har to timar i veka, og då ynskjer ein å nytte den tida ein har til å arbeide praktisk og skapande, i følgje lærarane. Det vert også uttrykt at fleire lærarar ikkje ynskjer å begrense elevanes idear eller fantasi ved å fokusere på dei grunnleggande ferdigheitene framfor det skapande og estetiske. Fleire lærarar meiner også at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje er godt nok integrerte i Kunnskapsløftet 2006, då dei ikkje er integrerte i dei ulike kompetansemåla som står skrive for kunst og handverk. Det gjer det vanskeleg for lærarane å vite kor mykje ein skal fokusere på dei ulike ferdigheitene, samt korleis dei skal integrere dei i undervisninga. På denne måten vert det vanskelegare å vere bevisst på korleis ein skal arbeide med dei ulike grunnleggande ferdigheitene i faget.

Nokre lærarar uttalar også at det er ulike rammevilkår som er med på å begrense moglegheita for å fremje visse grunnleggande ferdigheiter. Særleg er det digitale verktøy som viser seg å vere utfordrande i forhold til utstyr og kunnskap om verktøyet. Analysen viser at det er liten tilgang på datamaskiner, at datamaskinene ikkje er i god stand og at det er både krevjande tidsmessig og kunnskapsmessig å utføre.

Samtlege lærarar uttrykker at kunst og handverk er ein god arena for å tileigne seg dei grunnleggande ferdigheitene, då dei fleste ligg naturleg i det å arbeide praktisk i kunst og handverk. Det vert gitt uttrykk for at det er gode rammer og rom for å uttrykke seg munnleg, då faget er prega av mykje dialog lærar-elev samt elev-elev. Rekning vert også sett på som naudsynt for å til dømes arbeide med mål og vinklar når ein skal lage noko. Skrivning vert hovudsakleg gjort i form av skissering og teikning. Lesing foregår ved å lese bilete og ved å lese oppgåvetekst eller andre viktige tekstar for å tileigne seg naudsynt informasjon. Digitale verktøy vert nytta til å innhente inspirasjon eller ved å lære seg ulike program til bildebehandling og liknande.

Fleire lærarar seier at dei ikkje gjer elevane bevisste på når og korleis dei tileignar seg dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk. Hovudgrunnen til dette er at lærarane ikkje ynskjer å begrense elevanes skapande prosess ved å teoretisere faget. Ein lærar seier at denne koplinga truleg skjer utan at ein gjer elevane bevisste på det. Fleire peikar på at det er eit vanskeleg spørsmål om ein skal, eller korleis ein skal bevisstgjere elevane på dette. Både Engelsen (2008) og Møller et al., (2009) peikar på at lærarar ikkje verkar til å vere fortrulege og sikre på korleis ein skal integrere dei grunnleggande ferdigheitene i undervisninga.

## 5.2.6 Motivasjon

Fleire lærarar uttrykker at motivasjon kan vere av indre- eller ytre driv. Lærarane meiner at begge deler er viktig, men dei strevar for å fremje ein indre motivasjon hjå barn og unge.

Samtlege lærarar seier at deira viktigaste oppgåve og rolle er å fremje motivasjon hjå barn og unge. Analysen viser at det er ulike faktorar som kan fremje motivasjon hjå barn og unge. Lærarane ser på karakterar som ein viktig del av ytre motivasjon for elevane. Ein lærar uttalar at samtlege elevar ynskjer å vere femmar eller seksar-elevar. Alle ynskjer å meistre og å gjere det bra. Fleire lærarar trur at elevar som opplever motivasjon i eitt fag, venteleg har lettare for å tileigne seg motivasjon og kunnskap også i andre fag.

Samtlege lærarar framhevar kor viktig deira rolle er når det kjem til motivasjon hjå barn og unge. Samtlege lærarar meiner at motivasjon er lærarens oppgåve, det å vere den gode motivatoren. At læraren er aktiv i undervisninga og dreg elevane med, ser lærarane på som ei viktig oppgåve, samt at ein som lærar skapar gode relasjonar elev – elev og lærar – elev. Det siste er viktig for eit godt læringsmiljø seier samtlege lærarar. Lærarane seier også at det er viktig at læraren prøver å inspirere elevane, slik at dei vert motivert for å lære. Lærarane nemner fleire faktorar som er viktige for å fremje motivasjon hjå elevane. Spannande, interessante og viktige oppgåveval, slik at ein på denne måten kan skape nyskjerrigheit og interesse hjå elevane, som igjen fremjar motivasjon, er viktig i følgje lærarane. Det er også viktig å ha variasjon i oppgåver og tema, som skapar interesse hjå barn og unge. Dette samsvarar med Bruner (1973), som påpeikar viktigheita kring interesse og nyfikenheit i forhold til å fremje motivasjon. Fleire synest at det er viktig og krevjande å motivere samtlege elevar, då elevane vert motivert på ulike måtar. Ein kan dermed seie at motivasjon er individuelt betinga. Ein lærar uttalar seg slik:

Det er kanskje den viktigaste og vanskelegaste jobben vi har.

Nokre lærarar seier at dei er på stadig jakt etter å finne nye metodar for å motivere elevane, og at dette både er utfordrande og vanskeleg. Samstundes opplever lærarane at det er lettare å motivere elevane gjennom praktisk-estetiske- enn teoretiske fag. Grunnen til dette er at elevane likar å vere aktive samt å gjere noko sjølv. Elevane tykkjer det er kjedeleg å lytte til andre og gjev uttrykk for at dei heller ynskjer å vere deltakande og å prøve ut framfor å vere passive mottakarar, i følgje lærarane.

## 5.2.7 Meistring

Lærarane viser til at det er svært viktig at elevane opplever meistring, då dette er med på å skape sjølvtrillit og byggje eit godt sjølvbilete hjå barn og unge. Ein lærar omtalar det slik:

Det er sabla viktig at ein får ei meistringskjensle både i kunst og handverk og i andre fag. For alt ein meistrar, så er det positivt for å byggje ein opp. Slik at ein får tru på seg sjølv.

Ein lærer viser til at det er lettare å ”måle” meistring i kunst og handverk eller i andre praktisk-estetiske fag enn i nokre av dei teoretiske faga, då ein lettare kan sjå gleda hjå elevane når dei meistrar i eit praktisk-estetisk fag enn i eit teoretisk. Ein lærar uttalar seg slik:

Når elevane meistrar så kan ein sjå slike gleder som dei får. Meistringa ser vi jo lyser i augo på dei.

Ein annan lærar minner at ein meistar på ulikt nivå og at det er viktig å hugse at det å få lav måloppnåing i eit fag også kan vere meistring. Læraren omtalar dette som:

Eigen meistring – meistring på sitt nivå, eller litt over heile tida.

Dette er viktig å hugse på, då alle er ulike og alle meistrar ulikt, i følgje læraren.

Analysen viser at samtlege lærarar er samde om at deira rolle som lærar er svært utslagsgivande for elevanes motivasjon- og meistringskjensle. Dewey (2006) peikar også på at det er lærarens oppgåve å oppmuntre og å motivere elevane til å tileigne seg kunnskap gjennom lærande aktivitetar. Fleire omtalar motivator-rolla som deira største oppgåve som lærar og at dette er noko både er vanskeleg og krevjande. Ein lærar uttalar seg slik:

Det er vår oppgåve, den er stor, den er brei.

## 6 Lærer- og elevsynet

Analysen kan tyde på at elev- og lærer- funna ikkje ber preg av store motstridande tankar og meiningar kring dei ulike tema. Det viser seg likevel at det finst nokre ulike tolkingar og tankar kring ulike tema, noko som vil vere naturleg. Elevane vil sjå det frå sitt perspektiv, medan lærarane vil sjå det frå deira synsvinkel, noko som naturleg vil gje ulike svar.

Mykje tyder på at elevane i stor grad vektlegg karakterar som ein viktig motivasjonsfaktor. Fleire lærarar seier at karakterar er ein viktig motivasjonsfaktor, men minner om at meistring og motivasjon også kan vere av "lav måloppnåing". Dette kan dermed tolkast slik at gode karakterar er viktigare for elevane enn lærarane kanskje oppfattar. Fleire elevar uttalar også at positive tilbakemeldingar frå lærar er viktig for å fremje motivasjon. Lærarane på si side poengterer viktigheita kring deira rolle som motivator for barn og unge. Oppmuntring og positive tilbakemeldingar kan ein i følge analysen tolke som viktige faktorar for at barn og unge skal oppnå motivasjon for læring. Dette samsvarar med Nordahl sine tankar kring fremjing av motivasjon og meistring i forhold til læring. Då han blant anna peikar på faktorar som lærarens rolle og anerkjenning som viktig for fremjing av motivasjon og meistring hjå barn og unge (Nordahl, 2010).

Både elevar og lærarar er einige om at dei praktisk-estetiske faga har ein liten plass i skulen med tanke på tid. Nokre lærarar seier at det har skjedd ei negativ utvikling i forhold til fagets plass i skulen, noko som samsvarar med tidlegare forskning (Bamford, 2010-2011). Forskinga viser at praktisk- estetiske fag i skulen og særleg dei estetiske faga i grunnskulen har blitt nedprioritert i form av tid og rom i opplæringa for barn og unge. Vidare viser forskning at det er mangel på lærarar med fagbakgrunn og kompetanse i dei ulike praktisk-estetiske faga. Dette kan tyde på at dei praktisk-estetiske faga i dagens skule og utdanningsløp ikkje er prioritert. I Bamford sin rapport kjem det fram at utdanningsløpet til lærarar manglar særleg djupne og innsikt i kunst og kultur (Bamford, 2010-2011). Ein kan også spørje seg om nedprioritering av praktisk-estetiske fag kan vere eit resultat av aukande prioritering og satsing på dei grunnleggjande ferdigheitene.

Fleire lærarar hevdar at dei grunnleggjande ferdigheitene i liten grad er integrert i læreplanen for kunst og handverk, og at det dermed fører til usikkerheit kring korleis ein skal arbeide med å fremje desse i opplæringa. Vidare omtalar lærarar dei grunnleggjande ferdigheitene som "fag" i skulen, då matematikk og norsk vert nytta som omgrep kring dei

grunnleggande ferdigheitene. Vidare seier lærarar at dei har opplevd ei teoretisering av faget og at dette igjen kan relaterast til fokusering av dei grunnleggande ferdigheitene. Elevane viser også til at dei ikkje ynskjer ei stor grad av teoretisering i dei praktisk-estetiske faga. Samstundes meiner både elevar og lærarar at ein gjennom praktisk-estetiske fag lettare kan tileigne seg kunnskap om forholdet mellom teori og praksis. Analyseringa viser at både elevar og lærarar er bekymra for ei teoretisering, som kan resultere i svekka motivasjon og meistring, då den skapande prosessen får mindre plass. Andre seier at dette kan resultere i fleire ”taparar” i skulen, då dei poengterer viktigheita ved å utdanne mangfoldet, både ”teoretikarar” og ”praktikarar”. Både elevar og lærarar uttrykker at skulen er svært teoretisert, der fokuseringa på ”kjernefaga”, som til dømes matte, norsk og engelsk, har blitt gjort i større grad enn fokusering på dei praktisk-estetiske faga i skulen. Kunnskapsdepartementet avviser at timetalet i dei praktisk-estetiske faga har blitt redusert, men skriv at ei auke av timar i kjernefaga har ført til mindre undervisningsprosentandel i praktisk-estetiske fag (St. meld nr. 22, 2010-2011). Vidare kan elevane fortelje at dei teoretiske faga er viktige for å danne seg eit godt grunnlag for vidare utdanning og yrkesliv.

Sjølv om elevane trekker fram dei teoretiske faga som viktige, ynskjer fleirtalet meir praktisk-estetiske fag i skulen. Grunnen til dette er meistring og motivasjon i forhold til faget i følgje elevane sjølve. Elevane gjev uttrykk for at dei ynskjer meir variert undervisning og praktiske arbeidsmetodar i skulen. Fleire er dermed positive til å tileigne seg teoretisk kunnskap gjennom eit praktisk fag. Elevane viser til at dei ynskjer å tileigne seg dei grunnleggande ferdigheitene og å bli bevisst på dette gjennom praktisk undervisning. Fleire viser til at dette vil vere positivt for deira læringsutbytte i kunst og handverk, men også i andre fag som matematikk, norsk osv. Elevane uttrykker vidare at dei i større grad ynskjer å tileigne seg kunnskap om forholdet mellom teori og praksis, då dei hevdar at dette kan betre fremje ei betre forståing og meir heilheitleg opplæring. Fleire elevar viser til at dei pr. i dag i liten grad vert bevisstgjort på dette. Dette samsvarar med lærarane sine tankar kring bevisstgjerjing av dei grunnleggande ferdigheitene i faget. Fleire lærarar seier at dei ikkje bevisstgjer elevane i forhold til dette, då dei ser på dette som utfordrande. Lærarane seier at det er utfordrande å vite korleis og om ein skal bevisstgjere elevane. Dette kjem av fleire faktorar i følgje lærarane. For det fyrste gjev lærarane uttrykk for at det er utfordrande å vite korleis ein skal integrere dei grunnleggande ferdigheitene i undervisninga, og kor stor plass dette skal ha. Lærarane seier vidare at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje er godt nok integrert i læreplanen og kompetansemåla, noko som resulterer i usikkerheit kring dette. For det andre seier lærarane at det er utfordrande å vite

korleis ein skal bevisstgjere elevane på dette, utan at det går på bekostning av den skapande prosessen, slik at faget vert for teoretisert. Og for det tredje seier lærarane at dei grunnleggande ferdigheitene ligg naturleg i faget, men viser til utfordringa i forhold til kor mykje ein skal vektleggje desse.

Kunnskapsdepartementet peikar på at dei praktisk-estetiske faga nyttar arbeidsmetodar som er praktiske og varierende, samt at dei er viktige og vesentlege for andre fag i skulen. Kunnskapsdepartementet hevdar dermed at det er viktig å sjå kva metodikk og arbeidsmåtar dei praktisk-estetiske faga nyttar for å gjere opplæringa meir relevant og motiverande også i andre fag (St. meld nr. 22, 2010-2011). Dette samsvarar med tidlegare forskning som viser at variert læring, som ikkje er einsformig og rutineprega, er positivt for alle elevar. (Smith et al., 2005). Ein variasjon mellom praktiske og teoretiske aktivitetar vil dermed kjenneteikne ei god form for opplæring, som gir rom for meistring og motivasjon hjå barn og unge. Dette handlar i stor grad om kva didaktiske val skulen og lærarar gjer i opplæringa, då praktiske aktivitetar og arbeidsformer i skulen stiller krav til god klasseleiing (Opheim et al., 2010).

Sjølv om variasjon mellom praktiske og teoretiske aktivitetar fremjar motivasjon og meistring, er det også andre faktorar som gjer seg gjeldande. Fleire elevar seier at faktorar som til dømes gode tilbakemeldingar frå lærar, aktive arbeidsformer og karakterar er viktig for å fremje motivasjon. Særleg legg fleire elevar vekt på karakterar som motivasjon for å arbeide vidare med eit fag. Gode karakterar vert også i følgje elevane sett på som bevis eller bekrefting på at ein meistrar. Lærarane på si side seier at dei ikkje ser på karakterar som den viktigaste motivasjonsfaktoren, sjølv om dei uttalar at det kanskje er det for elevane. Lærarane ser at det er deira oppgåve å fremje motivasjon hjå barn og unge, og at denne oppgåva er både stor og utfordrande. Fleire seier at dei stadig er på jakt etter å finne nye måtar å motivere elevane på, men at dette er krevjande. Lærarane seier at dei ynskjer og strebar etter å fremje ei indre motivasjon hjå barn og unge.

Analysen viser at det er ynskt frå elevane si side å ha meir praktiske arbeidsformer inn i skulekvardagen, då elevane føler at dei lærer best ved å tileigne seg kunnskap gjennom meir praktiske arbeidsformer. Likevel understrekar Kunnskapsdepartementet at praktiske arbeidsformer aleine ikkje er ein garanti for læring. Kunnskapsdepartementet hevdar at dei ulike arbeidsformene må utøvast med kvalitet og kopling til dei ulike kompetansemåla (St. meld nr. 22, 2010-2011). Dei praktisk-estetiske faga viser seg gjennom forskning å ha ein positiv effekt på motivasjon og meistring i teoretiske fag (St. meld nr. 22, 2010-2011). Dewey (2006) peikar også på effekten av tilnærming til teoretiske fag gjennom praktisk-



estetiske fag. Han trur på ekspressive og konstruktive aktivitetar som forankringspunkt, men understrekar at verken dei praktisk-estetiske- eller teoretiske faga er meir eller mindre viktige i utdanningsløpet (Dewey, 2006). Ein kan dermed seie at praktisk-estetiske fag har ein positiv effekt på fremjing av læring, som igjen er av positiv art for fremjing av motivasjon og meistring. Men ein må påpeike at praktisk-estiske fag må vere av kvalitet for at fremjing av læring skal vere optimal.

Fleire elevar seier at kunst og handverk er eit viktig fag for å kunne tileigne seg kunnskap som ein kan ha glede av vidare i livet. Elevane uttrykker at dei syns det er spennande og interessant å arbeide i faget. Analysen viser at elevane ser på den praktiske undervisningsforma som positiv for både fremjing av positiv sosialsamhandling, samt betre fremjing av læring. Fleire elevar seier at dei lærer gjennom samtale, sosial aktivitet og handling. Dette samsvarar med Dewey (2006) som definerar den sosiale handlingen som eit grunnelement for erfaring då det er gjennom deltaking og kommunikasjon mellom individ, der idear og tankar formidlast at læring tek stad (Dewey, 2006). Vidare kan lærarane fortelje at det er lettare å motivere elevane og å skape ei variert undervisning i dette faget, på grunn av at ein har ei betre moglegheit for å nå elevane gjennom praktiske arbeidsformer. Kunnskapsdepartementet uttalar også at bruk av praktiske arbeidsmetodar kan vere ein viktig faktor for å gjere opplæringa meir interessant ved at ein gjennom praktiske innfallsvinklar kan skape nysgjerrigheit, som igjen kan resultere i lyst til læring, då praktiske arbeidsmetodar kan vere med på å skape relevans mellom lærestoff og daglege gjeremål. Med dette vil ein lettare forstå samanhengar og relevans av det aktuelle temaet, som igjen kan resultere i auka interesse og betre motivasjon for læring (St. meld nr. 22, 2010-2011). Analysen viser at dei grunnleggande ferdigheitene i liten grad vert fokusert på i kunst og handverkundervisninga. Vidare viser det seg at teori og praksis i liten grad vert foreina.

Analysen viser at både elevar og lærarar ynskjer meir tid og rom for dei praktisk-estetiske faga i skulen, då dei meiner at dei praktisk-estetiske arbeidsmetodane fremjar læring, samt motivasjon og meistring. Bamford (2010-2011) viser også til i sitt samandrag at ein bør gjeninnføre praktisk-estetiske fag i skulen, og at ein må sjå verdien av praktisk og kreativ læring der hovudfokus er læring gjennom praktisk arbeid. Vidare viser elevane til at dei ynskjer ei meir variert og kreativ undervisning. Sjølv om tidlegare forskning viser at praktiske arbeidsformer fremjar motivasjon og meistring, tydar forskning på at norske lærarar i mindre grad enn lærarar i andre land nyttar varierte og praktiske arbeidsformer (Grønmo og Onstad, 2009). I følge Bamford (2010-2011) må ein leggje til rette for etter-

og vidareutdanning av lærarar, slik at ein på denne måten kan få meir variert og kreativ pedagogikk inn i klasserommet, då forskning viser at dei praktisk-estetiske faga har ei positiv effekt på fremjing av læring hjå barn og unge, dette særleg ved undervisning utført av faglærte i faget (Bamford, 2010-2011).

Analysen viser at dei fleste elevar og lærarar har ei positiv haldning og stor interesse for faget. Dette samsvarar med Bamford (2010-2011) sin rapport, som viser at det er ei generell positiv haldning til kunst og kultur i Noreg. Trass i at timetalet i dei praktisk-estetiske faga har blitt redusert, så har den alminnelege haldninga til og oppfatninga av særleg kunst og kultur utvikla seg i positiv retning, då dei ibuande målsetjingane i kunst og kultur vert høgt verdsette i Noreg (Bamford, 2010-2011, s. 3)

Nokre lærarar viser likevel til at det framleis finst ein kultur som gir faget lågare status. Men interessa for kunst og handverk er stor blant elevane då dei likar den praktiske undervisningsforma som opnar for meir dialog, kreativ uttrykking og utfalding. Det viser seg at elevane hovudsakleg ser på faget som viktig for dei som vel yrkesretningar innan handverk og kunst. Fleire ser på dei teoretiske faga som viktige for å få seg ei god utdanning og yrke, som igjen kan gi dei ei lukkeleg framtid. Både lærarar og elevar seier at dagens samfunn ikkje ser på dei praktisk-estetiske faga som viktige i dagens skule eller samfunn. Hovudsakleg er det faktorar som økonomi, kunnskapssamfunnet og status som vert sett på som hovudgrunnane til dette, i følgje undersøkinga.

Fleire elevar viser til at dei gjennom kunst og handverk kan tileigne seg kunnskap i og kjennskap til ulike teknikkar og materialar som dei kan dra nytte av seinare i livet. Ofte omtalar elevane denne nytten som ein ”hobby” eller ”yrke”. Både elevar og lærarar ser på kunnskapen som brei og mangfoldig. Særleg legg lærarane vekt på gode opplevingar med å uttrykke seg på ein meir skapande måte. Ein kan truleg tolke dette som at ein ynskjer å gi alle ei moglegheit til å meistre og å finne ulike sider ved seg sjølv. Dette er positivt, men kan i verste fall resultere i at ”talenta” ikkje får nok utfordringar. Det viser seg i Bamford (2010-2011) sin rapport at ein i norsk skule ikkje fokuserer på talentutvikling innan kunst og kultur-opplæringa, då ein i Noreg hovudsakleg fokuserer på opplevingar og uttrykk der ein nyttar breiddeundervisning. Utfordringa ved å gjennomføre undervisning der samtlege vert ivaretatt er mykje diskutert. Manger (2012) viser til viktigheita kring det å gi barn og unge i større grad eit vidare syn på eigne sterke og svake sider enn det som tradisjonelt vert vektlagt innanfor skulen. Manger understrekar at dette er ei viktig rolle og ansvar som lærarar og skuleleiarar innehar (Manger, 2012, s. 39).

Analysen tilseier at både lærarar og elevar opplever at dei praktisk-estetiske faga i skulen er prega av å vere av lågare status. Nokre lærarar seier at det har skjedd ei positiv utvikling i forhold til haldningar til faget, men at dei framleis opplever at faget vert sett på som mindre viktig enn andre fag i skulen. Dette samsvarar med både Klafki (2011) og Dale (2008) som argumenterer for at dette er eit skilje som startar tidleg på grunnskulen, då praktisk-estetiske fag må vike for ei stadig meir teoriorientert opplæring.

## 7 Konklusjon

I arbeidet med denne masteroppgåva har eg fyrst og fremt prøvd å belyse korleis lærarar og elevar opplever tileigning av dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk. Vidare har eg forsøkt å sjå om tileigning av dei grunnleggande ferdigheitene kan vere med på å fremje motivasjon og meistring i forhold til læring. Studien har også sett på korleis teori og praksis vert foreina i faget kunst og handverk. Gjennom individuelle intervju av lærarar og gruppeintervju av elevar, har ei relativt variert gruppe informantar fortalt noko om deira syn på dei aktuelle tema. Gjennom intervju har det kome fram ulike syn og haldningar til dei ulike tema. Nokre av funna var forventta på førehand, medan andre var meir uforutsette. Spesielt spanande er det når det kjem fram funn som ein ikkje på førehand hadde tenkt seg. Desse funna dreidde seg meir om korleis dei grunnleggande ferdigheitene vert integrert i kunst og handverk samt lærarane og elevane sine refleksjonar kring korleis dette burde gjennomførast i praksis.

Eg vil i siste delen av oppgåva forsøke å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla, då desse framstår som sentrale i forhold til problemstillinga. Deretter vil eg avslutte med nokre tankar kring prosessen og funna

### 7.1 Korleis kan tileigning av dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk fremje motivasjon og meistring i skulen?

Studien viser at ein gjennom undervisning i kunst og handverk i liten grad fokuserer på dei grunnleggande ferdigheitene, trass i at studien viser at dei grunnleggande ferdigheitene ligg naturleg i faget. Elevane vert i liten grad bevisstgjort på tileigning av desse ferdigheitene, då dette ikkje vert presisert frå lærar si side. Likevel viser funn frå studien at elevane ynskjer å tileigne seg grunnleggande ferdigheiter gjennom det praktisk-estetiske faget kunst og handverk. Elevane ynskjer i større grad å bli bevisstgjort kring deira tileigning av dei grunnleggande ferdigheitene. Grunnen til dette seier elevane er at dei ynskjer å tileigne seg kunnskapar som dei kan dra nytte av også i andre samanhengar og i andre fag, slik at ein på denne måten tileignar seg kunnskap og ei betre forståing, som igjen dannar grunnlag for fremjing av læring, motivasjon og meistring. Undersøkinga viser ei tendens av at elevane opplever mest motivasjon og meistring gjennom praktisk-estetiske fag. Studien viser vidare at den aktive og praktiske arbeidsforma i samheng med ei varierende undervisning, dannar eit godt grunnlag for fremjing av motivasjon og meistring. Ein kan

dermed tolke dette som at den praktiske undervisningsforma i kunst og handverk er ein viktig faktor for fremjing av motivasjon og meistring. Det ser ut til at ein lettare kan oppnå motivasjon og meistring når ein brukar fleire sansar i kunnskapsprosessen, då kjensler vert integrert i den estetiske erfaring. Vidare tyder det på at arbeid som vekslar mellom teori og praksis er gode arbeidsformer for å fremje læring.

Trass i dette viser studien ein tendens til bekymring med tanke på eit for stort fokus på dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk. Bekymringa kjem av uro for ei teoretisering av faget. Studien viser bekymring for korleis dei grunnleggande ferdigheitene påverkar læringsprosessen i kunst og handverk. Ein kan også sjå ei uro blant lærarar og elevar for at ei teoretisering kan resultere i svekka kreativitet og fantasi, som er grunnleggande for det praktisk-estetiske faget. Dette kan vidare føre til svekka motivasjon og meistring hjå barn og unge. Særleg er det bekymring med tanke på dei teoretisk ”svake” elevane i forhold til denne problematikken. Som eit resultat av ei eventuell teoretisering viser fleire bekymring for auka tal på ”skuletaparar” og fråfall i skulen. Dette samsvarar med tidlegare forskning, som viser til at det ofte er praktiske, kreative og løysingsorienterte elevar som droppar ut (Bamford, 2010-2011).

## 7.2 Korleis kjem grunnleggande ferdigheiter til syne i kunst og handverk?

Dei grunnleggande ferdigheitene vert, som sagt, ikkje fokusert på i større grad, dette trass i at studien også viser at dei grunnleggande ferdigheitene ligg naturleg i faget. Grunnen til dette viser seg å vere avhengig fleire faktorar. Studien viser blant anna at lærarane ser det utfordrande å inkludere og bevisstgjere elevane på dei grunnleggande ferdigheitene i faget. Det kan dermed tyde på at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje er godt nok integrert i læreplanen og i kompetansemåla for kunst og handverk i Kunnskapsløftet 2006. Desse funna samsvarar med både Møller et al., (2009) og Engelsen (2008) sine funn kring integrering av dei grunnleggande ferdigheitene i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006. Dei poengterer at dei grunnleggande ferdigheitene er noko upresist framstilt, og at desse ikkje er godt nok integrert i Kunnskapsløftet 2006.

Både elevar og lærarar kjem med ulike forslag til korleis ein betre kan fremje dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk. Lærarane seier at dei som lærarar i større grad må bli bevisste på dei grunnleggande ferdigheitene og korleis ein best mogleg kan

inkludere disse i faget. Elevane på si side ynskjer å tileigne seg dei grunnleggande ferdigheitene gjennom kunst og handverk, men seier at ein må vere varsam med å teoretisere faget ved slik integrering. Vidare foreslår fleire elevar at ein gradvis integrerer ferdigheitene på den måten at ein fyrst gjennomfører det praktisk, for deretter å bli bevisstgjort på kva ein har gjort og forholdet mellom teori og praksis.

Om ein i større grad skal fremje dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk og praktisk-estetiske fag generelt, kan ein stille seg spørsmål om ein burde fokusere meir på dette i lærarutdanninga samt i tilbod om kurs og etter-utdanning.

## 7.3 Korleis foreinast teori og praksis i kunst og handverk?

Fleire funn kan tyde på at elevane i liten grad har forståing for forholdet mellom teori og praksis. Mangelen på denne kunnskapen kan relaterast til fleire faktorar. For det fyrste kan det tolkast dit at dei grunnleggande ferdigheitene i liten grad vert integrert og bevisst praktisert i faget. Som følge av dette vert ikkje elevane bevisstgjort frå læraren si side ved tileigning av ferdigheitene. Trass i dette viser studien at lærarane opplever dei grunnleggande ferdigheitene som naturlege i faget. Med naturleg meiner lærarane at ein må nytte dei grunnleggande ferdigheitene for å kunne gjennomføre ein skapande prosess. Ein kan dermed seie at teori og praksis er avhengige av kvarandre i ein skapande prosess. Vidare kjem det fram at lærarane syns det er vanskeleg og utfordrande å arbeide bevisst med dei grunnleggande ferdigheitene i faget. Særleg viser det seg at bevisstgjerings blant elevar er det som vert sett på som den største utfordringa. Grunnen til dette er at lærarane er urolege for at bevisstgjerings skal føre til ei teoretisering av faget, og at dette vidare kan resultere i at ”teoretisk svake” elevar føler endå mindre meistring i sin skulekvardag.

Elevane på si side seier at dei også deler denne uroa for ei teoretisering av faget, men uttrykker at dei likevel er opne for bevisstgjerings kring dei grunnleggande ferdigheitene i faget. Sjølv om elevane ynskjer denne bevisstgjerings viser dei til at denne bevisstgjerings må gjennomførast på ein ”skånsam” måte. Elevane ynskjer i stor grad å fyrst gjennomføre det praktiske, for deretter å bli bevisst på det teoretiske litt etter litt. Elevane ser på dette som positivt, då dei i større grad ynskjer ei betre forståing kring forholdet mellom teori og praksis. Det viser seg at dei fleste ser på dette som ein interessant måte å tileigne seg kunnskap på.

På grunnlag av funn gjort i studien kan ein tolke det som at opplæringa i liten grad gjev barn og unge ei heilheitleg opplæring, då det viser seg at bevisstgjerings kring forholdet mellom teori og praksis i kunst og handverkfaget ikkje vert praktisert i større grad. Ein kan dermed seie at teori og praksis i nokon grad lever separert, og at dei dermed ikkje er godt nok foreina. Dette kan vere eit resultat av fleire faktorar. Studien viser blant anna at opplæringa i liten grad nyttar tverrfagleg samarbeid i skulen. Vidare viser det seg at dei grunnleggande ferdigheitene ikkje er godt nok integrert i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006. Ein kan også i studien finne ein tendens av at dei teoretiske faga vert vektlagt, og at desse har høgare status i skulen og elles i samfunnet. Ein kan dermed spørje seg om denne type fokusering frå samfunnet fremjar ei større avstand mellom teori og praksis, samt barn og unges tankar og haldningar kring praktisk kunnskap og yrke.

Eg vil hevde ut frå funn gjort i denne studien at teori og praksis ikkje vert foreina i den grad dei kunne ha blitt. Likevel vil eg påstå at det er fleire faktorar som kan forklare kvifor dette er tilfellet i dagens opplæring for barn og unge. Det er ingen tvil om at samfunnet innehar ei stor makt i forhold til opplæringas innhald. Samfunnet har i lang tid fokusert på og vektlagt den teoretiske kunnskapen framfor den praktiske. Denne akademiseringa av opplæringa har til formål å tene økonomisk vekst og utvikling i samfunnet. Ein kan spørje seg om kva verdi den teoretiske kunnskapen har om ein ikkje veit korleis ein skal anvende den i praksis.

## 7.4 Korleis opplever lærarane og elevane kunst og handverk?

Studien viser at det er stor interesse for faget kunst og handverk blant elevar. Den praktiske og varierte undervisningsforma er noko som vert sett på som ein viktig faktor for fremjing av motivasjon og meistring. Vidare viser det seg at den praktiske undervisningsforma er positiv for både fremjing av positiv sosialsamhandling, samt betre fremjing av læring. Studiefunna tilseier at kunst og handverk er eit viktig fag for barn og unge, men at det viser seg ei statusskilje mellom det praktisk-estetiske faget og dei teoretiske faga. Det viser seg å vere ei oppfatning av at faget kunst og handverk ikkje er like viktig som dei teoretiske faga, då dei teoretiske faga vert sett på som nødvendige for å få eit vellukka privat- og arbeidsliv, medan dei praktisk-estetiske faga vert sett på som mindre viktige. Likevel viser det seg ei oppfatning av at kunst og handverk saman med dei andre praktisk-estetiske faga i skulen er lite prioritert i form av tid og rom i opplæringa, men at desse er ynskja meir av i opplæringa hjå både lærarar og elevar.

## 7.5 Nokre tankar til slutt

Enda eit kapittel er snart ferdig, og masterreisa nærmar seg slutten. Det har vore ei innhaldsrik reise, der kofforten har blitt fylt med opplevingar og ikkje minst lærdom. Eg ynskjer å reflektere og sjå tilbake på denne prosessen som har gitt meg ulike opplevingar i form av gleder, overraskingar, motivasjon og frustrasjon.

Ved å arbeide med denne avhandlinga har eg fått moglegheita til å sjå nærmare på fenomen som er forholdsvis lite forska på i relasjon til kvarandre, men som det i stor grad er debattert kring i utdanningspolitikken. Dei fenomena eg sikter til, er grunnleggande ferdigheiter i forhold til praktisk-estetiske fag og motivasjon og meistring. I ettertid ser eg ting eg ville gjort anleis med tanke på undersøkinga. Det optimale hadde vore å fyrst hatt eit pilotprosjekt om dei grunnleggande ferdigheitene i kunst og handverk for deretter å velje ut ein ferdigheit som ein forska vidare på. På denne måten kunne eg konsentrert meg om *ein* grunnleggande ferdigheit og kunne betre innhenta djupare kunnskap. Grunnen til at dette ikkje vart gjort, var at eg i starten hadde lite kunnskap om det aktuelle tema.

Sjølv om ein i dagens skule fokuserer mykje på ”kjernefaga”, er det viktig å ikkje gløyme at alle har krav på å få utvikla og utfolde seg og sine evner. Vi er alle ulike, har ulike evner og føresetnad. Ofte viser det seg at dei som fell frå er praktisk anlagt, samt er gode på problemløysing og kreativ tenking (Bamford, 2010-2011). Ein kan dermed setje spørsmålsteikn ved om skulen i dag i for liten grad fokuserer på dei praktisk-estetiske faga? Kanskje den norske skulen i større grad skulle ha teke utgangspunkt i elevens evner og interesser og utvikla fleire ”talent” innan både teoretiske og praktisk-estetiske fag enn det som er tilfellet i dag. Ein kan seie at det å styrke elevanes motivasjon og meistring i skulen er viktig for kampen mot fråfallet i den vidaregåande skulen. Dei praktisk-estetiske faga kan vere ein viktig faktor for å styrke elevanes motivasjon og meistring ved å utdanne ”heile mennesket” samt å utøve meir praktisk og kreativ undervisning. Skapande arbeid kan i samanheng med det kognitive opne for ei djupare og breiare forståing samt erkjenning. På denne måten nyttar ein fleire delar av kroppen i eit samspel. Denne arbeidsmetoden kan vere med på å skape ei bru mellom det teoretiske og det praktiske. Kanskje ein i større grad bør nytte tverrfagleg samarbeid for å betre kunne fremje ei heilheitleg opplæring? Vidare om ein treng ei betre integrering av dei grunnleggande ferdigheitene i læreplanen for Kunnskapsløftet 2006, slik at ein på denne måten kan foreine teori og praksis i større grad. Vidare kan ein spørje seg om samfunnet legg opp til ei heilheitleg opplæring ved å fokusere på ”kjernefaga” framfor å utdanne det ”heile mennesket”?



Eg ynskjer her å avslutte med eit dikt av Loris Malaguzzi frå 2004:

**Et barn har hundrede sprog**

Et barn har hundrede sprog

Med berøved de nioghalvfems.

Skolen og kulturen

Skiller hovudet frå kroppen.

De tvinger en til at tenke uden krop

Og handle uden hoved.

Legen og arbejdet

Virkeligheden og fantasien

Videnskaben og fantasteriet

Det indre og det ytre

Gjøres til hinandens modsætninger.

(Austring og Sørensen, 2006, s. 81)

# Litteraturliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsform - et løft eller et løfte?: Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Austring, D. B. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bamford, A. (2010-2011). *Kunst- og kulturopplæringen i Norge 2010-2011: Sammendrag på norsk av kartleggingen "Arts and cultural education in Norway."* Kultursenteret. Henta 24.08.13 frå:  
<http://www.kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/4d2ab3290e7886293398da3556d0d003.pdf>
- Berge, H. I. (2007). Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet*. Fagernes: Cappelen Akademiske forlag.
- Borgen, S. J. (2013). Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv. I E. Melbye, (Red.), *Jubileum og visjoner Istitutt for forming og formgivning 75 år på Notodden*. TECHNE SERIEN B.
- Bruner, J. S. (1973). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *J Educ Res*, 102, 303-318.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen –skolefaglig opplæring for alle*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet - På veg mot felles kvalitetsansvar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2011). *Om utdanning Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (2006). Mitt pedagogiske credo. I T. Kroksmark (Red.), *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (2008). Art as Experience, 1934. I K. Bale, A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori: En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dewey, J. (2011). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Djupedal, Ø. (2006). Entreprenørskap i utdanningen – blikket mot fremtiden. Henta 15.03.14 frå: [http://www.regjeringen.no/nb/kd/aktuelt/taler\\_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein\\_djupedal/2006/entreprenorskap-i-utdanningen--blikket-.html?id=113916](http://www.regjeringen.no/nb/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2006/entreprenorskap-i-utdanningen--blikket-.html?id=113916)
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet – sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Furre, H., Danielsen, I. J., Stiberg-Jamt, R., & Skaalvik, E. M. (2006). *Slik elevene ser det: Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005*. Kristiansand: Oxford Research.
- Grønmo, L. S. og Onstad, T. (Red.). (2009). *Tegn til bedring. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007*. Oslo: Unipub forlag.
- Hallås, O., Holthe, A., Vindenes, A., & Styve, E. T. (2013). De grunnleggende ferdighetene i de praktisk-estetiske fagene. I I. Pareliussen, B. B., Moen, A., Reinertsen og T. Solhaug (Red.). *FoU i praksis 2012*. Trondheim: Akademika.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av L97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Imsen, G. (2008). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2011). *Danningsteori og didaktikk: Nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kvale, S. (2005). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Læreplanen for Kunnskapsløftet (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?: Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon*

- og profesjon. Rapport 42/2009. Oslo: NIFU STEP.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opheim, V., Grøgaard, J. B. og Næss, T. (2010). *De gamle er eldst?: Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på femte, åttende og tiende trinn i grunnsopplæringen*. Rapport 34/2010. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP).
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelson, A. M. (2003). *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø*. København: Akademisk forlag.
- Skjervheim, H. (2002). Det instrumentalistiske mistaket. I I. G. Skirbekk, J. Hellesnes (Red.). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, C., Dakers, J., Dow, W., Head, G., Sutherland, M. og Irwin, R. (2005). *A systematic review of what pupils, aged 11 – 16, believe impacts on their motivation to learn in the classroom*. London, EPPI-Centre.
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. meld nr. 22 2010-2011 (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Henta 07.01.14 frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/4/7.html?id=641283>.
- St. meld nr. 30 2003-2004 (2004). *Kultur for læring*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Henta 07.01.14 frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4/2.html?id=404459>
- St. meld nr. 31 2007-2008 (2008). *Kvalitet i skolen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Henta 07.01.14 frå: <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>

- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene: Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tyler, R. W. (2011). Grunnprinsipper for læreplan og undervisning. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thorsnes, T. (2009). Grunnleggende ferdigheter i kunst og håndverk. I H. Traavik, O. Hallås & A. Ørvig (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i kunst og handverk: Grunnleggende ferdigheter. Henta 06.02.14 frå: [http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter/](http://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/)
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Henta 07.01.14 frå: [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?eps\\_language=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?eps_language=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Fortsatt en vei å gå: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012. Henta 13.04.14 frå: [http://www.udir.no/PageFiles/79421/PISA\\_2012\\_norske\\_resultater.pdf?eps\\_language=no](http://www.udir.no/PageFiles/79421/PISA_2012_norske_resultater.pdf?eps_language=no)
- Vifladt, E. & Hopen, L. (2004). *Helsepedagogikk: Samhandling om læring og mestring*. Oslo: NKLMS.
- Vygotsky, L. (2011). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*. I W. Damon & N. Eisenberg (Red.). *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed). New York: Wiley.

Østerud, P., & Johnsen, J. (2003). Skolen er død - leve skolen! I P. Østerud & J. Johnsen (Red.). *Leve skolen!: Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

# Vedlegg

## **Formelle skriv**

Vedlegg 1: Kvittering frå NSD

Vedlegg 2: Forespørsel om deltaking i forskingsprosjekt

Vedlegg 3: Samtykke til deltaking

## **Intervjuguide**

Vedlegg 4: Intervjuguide elev

Vedlegg 5: Intervjuguide lærar

# Vedlegg 1

## Kvittering frå NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Åse Streitlien  
Institutt for pedagogikk Høgskolen i Telemark  
Postboks 203  
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 02.12.2013

Vår ref: 36349 / 2 / LB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <i>36349</i>                | <i>Kunst og handverk, undervisning- og læreprosessens didaktiske utfordring</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>                   |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Åse Streitlien</i>   |
| <i>Student</i>              | <i>Kristina Feet</i>  |

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristina Feet kristinafeet@gmail.com

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svt.uit.no](mailto:nsdmaa@svt.uit.no)





Vi viser til telefonsamtale med Kristina Feet 29.11.13. Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

# Vedlegg 2

## Forespørsel om deltaking i forskingsprosjekt

### Forespørsel om deltaking i forskningsprosjektet

#### *”Korleis kan kunst og handverk fremje grunnleggjande ferdigheiter?”*

##### **Bakgrunn og formål**

Formålet med prosjektet er å setje lys på faget kunst og handverk og finne ut om kunst og handverk kan vere ein viktig arena i forhold til styrking av dei grunnleggjande ferdigheitene, lesing, skriving og rekning. Dei grunnleggjande ferdigheitene har fått mykje fokus frå utdanningspolitikken, og målet om å styrke dei grunnleggjande ferdigheitene står sentralt i læreplanen for kunnskapsløftet -2006. Der det står at alle fag skal vere med å styrke dei grunnleggjande ferdigheitene. Det er ynskjeleg å sjå nærmare på det didaktiske i forhold til undervisning- og læreprosessar, og korleis faget kunst og handverk integrer dei grunnleggjande ferdigheitane i sine praktiske læringsprosessar. Her er det også relevant og ynskjeleg å sjå om kunst og handverk som praktisk-estetisk fag kan vere ein viktig faktor for å fremje motivasjon og meistring i andre fag som til dømes kjernefaga matematikk, norsk og engelsk. Problemstillinga for dette prosjektet lyder føreløpig følgjande: Korleis kan kunst og handverk som metodefag fremje grunnleggjande ferdigheiter? Derunder har eg forskings spørsmål som lyder: Korleis kan kunst og handverk som metodefag fremje motivasjon og meistring i skulen? Det er mogleg at det kan forekomme eit forskings spørsmål nr. to.

Dette prosjektet er mi masteroppgåve ved Høgskulen i Telemark avd. Notodden.

Eg har føretatt eit hensiktsmessig utvalg og ynskjer å føreta prosjektet ved ein ungdomsskule då forskning viser at ein i større grad prioriterar basisfaga framfor til dømes kunst og handverk. Samt at det vil vere interessant å sjå om grunnleggjande ferdigheiter kan fremjast i faget kunst og handverk. Grunna høgt fråfall i den vidaregåandeskulen er det relevant å sjå på om motivasjon og meistring kan fremjast gjennom eit praktisk fag.

##### **Kva innebærer deltaking i studien?**

Deltaking av studien innebærer at eg ynskjer å intervju samt observere lærarar og elevar. Observasjonen vil føregå i kunst og handverk timane, då eg som forskar har ei deltakande observasjonsrolle. Eg ynskjer om mogleg å intervju/samtale med elevar i løpet av undervisningen, samt ha gruppeintervjuer av elevar i etterkant av undervisninga. Det er ynskjeleg å ha 3-4 informantar blandt elevar. Gruppeintervjuet vil ta ca. 1 time. Eg ynskjer å intervju lærarar som utøver faget kunst

og handverk. Eg ynskjer å ha 3-4 lærar informantar som er villige til å delta i prosjektet. Intervjua vil ta ca. 1 time. Det kan også bli behov for oppfølgingsintervju blant både elevar og lærarar. Dette vil ta ca. 15-30 min. Det er også ynskjeleg å intervju rektor ved skulen, dette vil også maks ta 1 time. Opplysningane vert som sagt innhenta ved intervju og observasjon. Intervjuaforma vil vere halvstrukturert, slik at informanten kan komme med eigne synspunkt og refleksjonar utanom intervjuguiden. Informantane som samtykker om å delta i studien vil på førehand få sjå intervjuguide om dette er ynskjeleg.

#### **Kva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er kun eg som student som vil ha tilgang til rådata. Eg skal ikkje oppbevare personopplysningar om informantane då skule og informantar får fiktive navn slik at det ikkje vil vere mogleg å kople informasjonen tilbake til informantane. Eg ynskjer ved intervju å føreta lydopptak, dette vert transkribert, og lydfilene vert dermed umiddelbart sletta etter transkribering. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai, då eg har innleveringsfrist for masteroppgåva. Eg ynskjer å få gjennomført intervju samt observasjon så fort som mogleg. Opplysningane vert oppbevart på min personlege bærbare datamasin som er beskytta frå uvedkommande ved brukarnavn og passord, slik at uvedkommande ikkje vil få tilgang til materialet. Opplysningane vil bli sletta etter at sensuren har falt.

#### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kristina Feet på telefonnummer 99233842.

Eller min vegleiar Åse Streitlien, ansatt på institutt for pedagogikk ved Høgskulen i Telemark, avd. Notodden. Ho kan kontaktast pr e-post: [Ase.Streitlien@hit.no](mailto:Ase.Streitlien@hit.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig helsing

Kristina Feet

Mail: [kristinafeed@gmail.com](mailto:kristinafeed@gmail.com)

Tlf: 99233842

# Vedlegg 3

## Samtykke til deltakinga

### Samtykke til deltaking

Eg heiter Kristina og er 2. års Masterstudent ved studiet ”Pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse” ved Høgskulen i Telemark, avd. Notodden. Ynskjet for mi masteroppgåve er å sjå nærmare på kunst og handverk som eit praktisk-estetisk fag, der hovudfokus er fremjing av grunnleggjande ferdigheiter i faget. Samstundes ynskjer eg også å sjå om og korleis kunst og handverk kan fremje motivasjon og meistring i skulen.

Det er ynskjeleg å observere og samtale med elevar i kunst og handverk undervisninga, samt utføre gruppeintervju av eit utvalg elevar etter endt undervisning, dette intervjuet vil ca. ta 1 time. Observasjonane vert grunnlag for feltnotatar som eg kan nytte vidare i analyseringa. Intervjua vert tatt opp på lydband, slik at eg betre kan gjengi det som vert sagt i intervjuet i etterkant. Lyddopptaka vert sletta umiddelbart etter endt transkribering av intervju. Informantane som samtykker om å delta i studien vil på førehand få sjå intervjuguide om dette er ynskjeleg.

All informasjon som innhentast vert behandla konfidensielt. Informantane vert anonymisert, då personopplysningar som navn, fødselsdato, skule og andre sensitive opplysningar verken skal oppbevarast eller publiserast. Elev og skule vil få fiktivt navn. Slik vil det ikkje vere mogleg å kople informasjonen tilbake til eleven.

Har Dykk nokre spørsmål ang. prosjektet ta gjerne kontakt pr. mail eller telefon. Mail: [kristinafeet@gmail.com](mailto:kristinafeet@gmail.com) Tlf: 99233842. Eller min vegleiar Åse Streitlien, ansatt på institutt for pedagogikk ved Høgskulen i Telemark, avd. Notodden. Ho kan kontaktast pr e-post: [Ase.Streitlien@hit.no](mailto:Ase.Streitlien@hit.no)

Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh. Kristina Feet

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, føresette, dato)

*Eg samtykker til å delta i intervju*

# Vedlegg 4

## Intervjuguide elev

### Gruppeintervju med elevar

| Skule 00 Elev: A B C D   |  |
|--|--|
| Korleis er det å vere elev ved denne skulen?   |  |
| Kva fag likar du best?   |  |
| Har Dykk eit godt arbeidssmiljø/læringsmiljø ved skulen?<br><br>(trivsel, læringsmiljø, samarbeid med lærarar, samarbeid med elevar osv.)  |  |
| Korleis er læringsmiljøet? Er du motivert for å lære?<br>- <i>samarbeidsklima i elevgruppa</i><br>- <i>trivsel</i><br>- <i>elevprestasjoner/ elevmeistring</i><br>- <i>samarbeid lærer og elever</i> |  |
| Korleis lærar du best, kvifor?   |  |
| Kva legg du i begrepet læring?   |  |
| Korleis vil du beskrive interesse for faget kunst og handverk blant elevar?  |  |
| Kva opplevingar har du med faget kunst og handverk?  |  |
| Korleis likar du kunst og handverk<br>- Kva er bra?<br>- Kva er mindre bra?  |  |

|  |  |
|--|--|
| Korleis opplev du den praktiske undervisningsforma?  |  |
| Føler du at du drar nytte av det du lærer i faget, kvifor og evt. korleis?   |  |
| Kva meiner du om kunst og handverkfaget?<br>- <i>Er dette eit viktig fag, kvifor?</i>  |  |
| Korleis vil du beskrive ordet:<br>- Motivasjon<br>- Meistring  |  |
| I kva fag opplev du mest motivasjon?<br>- <i>Kvifor trur du at det er slik?</i>  |  |
| I kva fag opplev du mest meistring?<br>- <i>Kvifor trur du at det er slik?</i>   |  |
| Har du erfaring med tverrfaglege prosjekt ved skulen, har dette vore gjennomført i nyare tid?<br>- <i>Korleis fungerte dette?</i><br>- <i>Var dette bra eller mindre bra, kvifor og korleis?</i> |  |
| Kva fag ville du hatt meir av i skulen, kvifor?  |  |

|   |  |
|---|--|
| Kva fag ville du hatt mindre av i skulen, kvifor?   |  |
| Korleis føregår læring av munnleg framføring, skriving, lesing, rekning og digitale verkty i kunst og handverk?   |  |
| Kva tenker du om å lære munnleg framføring, skriving, lesing, rekning og digitale verkty gjennom eit praktisk fag som kunst og handverk?<br><i>Positivt, negativt</i> |  |
| Kva tenker du om læringsutbyttet ditt i munnleg framføring, lesing, skriving, rekning og digitale verkty gjennom undervisning i kunst og handverk?                    |  |
| Korleis trur du ein betre kan lære munnleg framføring, lesing, skriving, rekning og digitale verkty gjennom kunst og handverk?  |  |
| Korleis syns du at du lærer dei grunnleggande ferdigheitene best?   |  |

# Vedlegg 5

## Intervjuguide lærar

### Intervju med lærar

| Skule 00 lærar A B C D  |  |
|---|--|
| Korleis er det å vere lærar ved denne skulen?   |  |
| Kva meiner du om organiseringa ved skulen (organisering av lærarar, elevar, skuledagens inndeling, samarbeidstid, ledelse)?   |  |
| Har Dykk eit godt arbeidsmiljø ved skulen (trivsel, arbeidsmiljø, samarbeid med kollegaer, samarbeid med ledelse, kollegavegleiing og liknande)   |  |
| Korleis er læringsmiljøet? Er elevane motiverte for å lære? <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>samarbeidsklime i elevgruppa</i></li><li>- <i>trivsel</i></li><li>- <i>elevprestasjoner/ elevmeistring</i></li><li>- <i>samarbeid lærar og elevar</i></li><li>- <i>spesielle utfordringer i elevgruppa</i></li></ul> |  |
| Korleis vil du beskrive interesse for faget kunst og handverk blant elevar?   |  |
| Korleis vil du beskrive interesse for faget blant kollegaer?  |  |
| Kva erfaringar og oppleving har du vedrørande fagets plass i skulen?  |  |



|  |  |
|--|--|
| <p>Kva legg du i ordet grunnleggjande ferdigheiter?</p>  |  |
| <p>Korleis integrerast grunnleggjande ferdigheiter i faget? (<i>Munnleg, skrivning, lesing, rekning, digitale verktøy</i>)</p>   |  |
| <p>Kva moglegheiter opplev du som lærar i kunst og handverk i forhold til fremjing av dei grunnleggjande ferdigheitane?</p>  |  |
| <p>Kva vil du seie om fysiske rammer og ressurser med tanke på utøving av kunst og handverk faget?</p>   |  |
| <p>Kva utfordringar ser du i kunst og handverk faget i forhold til fremjing av dei grunnleggjande ferdigheitene?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>didaktisk</i></li> <li>- <i>undervisning</i></li> <li>- <i>læreprosesser</i></li> </ul> |  |
| <p>Korleis arbeidast det med kompetansemål og læringsmål for elevane?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>grunnleggjande ferdigheiter?</i></li> </ul>  |  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Korleis vurderast elevens læringsresultat og grunnleggjande ferdigheiter i faget?<br/><i>(kartleggingsprøver, uformell vurdering, elevvegleiing, elevsamtalar og liknande)?</i></p>                          |  |
| <p>Kva ser du på som kvalitetar i</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- undervisninga i faget?</li> <li>- Læreprosessar i faget?</li> </ul> <p><i>Med tanke på dei grunnleggjande ferdigheitene?</i></p> |  |
| <p>Kva ser du på som fagets viktigaste formål?</p>  |  |
| <p>Har du opplevd ei utvikling i Kunst og handverk faget, korleis?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Positiv, Negativt?</li> </ul>   |  |
| <p>Har du erfaring med tverrfaglege prosjekt ved skulen, har dette vore gjennomført i nyare tid?</p>  |  |
| <p>Korleis trur du kunst og handverk som metodefag kan fremje grunnleggjande ferdigheiter?</p>  |  |
| <p>Kva erfaring har du som lærar med tanke på auka fokus på dei grunnleggjande ferdigheitene?</p>   |  |

|  |  |
|--|--|
| Har du erfaring med didaktisk samarbeid med lærarar i andre fag i forhold til denne tematikken?  |  |
| Korleis vil du beskrive omgrepet:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivasjon?</li> <li>- Meistring?</li> </ul>   |  |
| Kva faktorar meiner du utmerkar seg som viktige for å oppnå motivasjon og meistring gjennom faget kunst og handverk?<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>i forhold til grunnleggande ferdigheiter</i></li> <li>- <i>i forhold til andre fag?</i></li> </ul> |  |
| Korleis trur du framtida for faget kunst og handverk ser ut?   |  |
| Er du utdanna innan kunst og handverk faget?   |  |