

Stian Gulbrandsen

Folkehelse og livsmestring i kunst og håndverk

Hvordan kan det undervises når temaet livsmestring berøres?



Stian

Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for estetiske fag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Stian Gulbrandsen

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Jeg har undersøkt hva slags undervisning erfarne kunst- og håndverkslærere har av erfaring når det kommer til undervisning som berører livsmestring. Dette er i lys av LK20 og nedfelling av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i læreplanen.

Datainnsamling har blitt gjennomført via anonymt spørreskjema hvor 32 informanter har besvart spørsmål om utdanning og arbeidserfaring, samt fått mulighetene til å beskrive undervisningsopplegg de selv mente passet å beskrive. Samtidig forespurte jeg om deres forståelse av ordlyden av folkehelse og livsmestring, men fokuset i avhandlingen er spisset inn mot livsmestring. Jeg har brukt Goodlads (1979) læreplanteori som rammeverk ved analysen til dataene, da mye av besvarelsene kan knyttes mot for eksempel kompetansemål i læreplanen for kunst og håndverk, ikke bare det folkehelse og livsmestring. Denne tilnærmingen viser at det er overensstemmelse mellom de forskjellige læreplannivåene. Det at elever skal få mulighet til å uttrykke seg selv eller følelser mener de fleste informantene er viktigst, deretter at flid over tid gir mestring så øvelser i det praktisk/motoriske. Ved siden av datainnsamling, har jeg gjennomført egen kunstnerisk utforskning, hvor jeg bokstavelig talt har tegnet meg inn mot tematikken som tilnærming, som resulterte i en kategorisering av 17 tegninger og illustrasjoner. Dette med mål for øye å kunne sette meg inn i tenkte situasjoner som elever kan erfare som utfordrer det å mestre livet. Noe av det mest overraskende fra egen utforskning, er at jeg har lært veldig mye om meg selv, blant annet evner til å bruke empati til å sette meg inn i mulige livsmestrende situasjoner på godt og vondt. Det mest overraskende var kanskje at via mange tegninger og illustrasjoner, så viser det seg at jeg har hatt mye å bearbeide, ikke bare utforske. De nyervervede erfaringene fra egen utforskning i samspill med påvirkning av informanters beskrivelser av undervisningsopplegg, har gitt meg mulighet til å beskrive en skissering av en ramme for et framtidig undervisningsopplegg med veiledning for egen tilpassing av egen elevgruppe.

Abstract

I have investigated what kind of teaching experienced arts crafts teacher have from experience when it comes to teaching that affects life mastery. This is in the light of LK20 and Public Health and Life Mastery as an interdisciplinary topic in the curriculum. Data collection has been carried out via an anonymous questionnaire where 32 informants have answered questions about education and work experience, as well as been given the opportunity to describe teaching programmes they thought were suitable for describing. At the same time, I asked for their understanding of the wording of Public Health and Life Mastery, but the focus of the thesis is on Life Mastery. I have used Goodlads (1979) curriculum theory for the analysis of the data, as much of the answers can be linked to. For example, competence goals in the curriculum for arts and crafts, not just within Public Health and Life Mastery. This approach shows that there is a consensus between the different curriculum domains. Most of the informants thinks that the most important is that students should have the opportunity to express themselves or feelings, and after that diligence over time results in mastery then practical/motor exercises. In the next case of data collection, I have carried out my own artistic exploration, where I have literally drawn myself towards the theme of Life Mastery, which resulted in a categorization of 17 drawings and illustrations. The aims of this is to be able to familiarize myself with imagined situations that students may experience that challenge mastering life. One of the most surprising things from my own exploration is that I have learned a great deal about myself, including my ability to use empathy to familiarize myself with possible life-changing situations for better or worse. Perhaps the most surprising thing was that through many drawings and illustrations, it turns out that I had a lot to process, not just explore. The newly acquired experiences from my own exploration in collaboration with the influence of informants' descriptions of teaching arrangements, have given me the opportunity to describe a outline of a framework for a future teaching programmes with guidance for self-adaptation of one's own student group.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	8
1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for forskningsområde	10
1.2 Hva har blitt undersøkt tidligere?	12
1.3 Om faget som begrep	12
2 Styringsdokumenter og teoretisk vinkling	13
2.1 Folkehelse og livsmestring i læreplanverket	13
2.2 Folkehelse og livsmestring	16
2.3 Goodlads læreplanteori	19
2.3.1 Den ideologiske læreplanen	19
2.3.2 Den formelle læreplanen	19
2.3.3 Den oppfattede læreplanen	20
2.3.4 Den gjennomførte læreplanen	20
2.3.5 Den erfarte læreplanen	20
2.4 Tegning, erfaringer og uttrykk	21
3 Problemstilling	23
4 Metoder	24
4.1 Etnografisk studie og analyse	25
4.2 Konstant komparativ metode	26
4.3 Spørreskjema – nettskjema UiO	28
4.4 Behandling av data del 1 – svar med avhukinger	31
4.5 Behandling av data del 2 – svar med tekst	35
4.6 Behandling av data del 3 – nye tilnærminger	40
4.7 Egen utforskning	45
4.8 Art based research	48
4.9 «Tegnebrettet» og tverrfaglighet	50
4.10 Bearbeiding av data av egen utforskning	53
4.11 Kategorisering av utforskende tegninger	55

4.12	De undersøkende tegningene sortert	56
4.12.1	Multimodale tegninger.....	56
4.12.2	Illustrasjoner	58
4.12.3	Tegninger med få streker	59
5	Resultater og behandling av datainnsamling.....	60
5.1	Resultater satt i Goodlads nivåer	62
5.1.1	Den ideologiske læreplanen (ideological)	62
5.1.2	Den formelle læreplanen (formal).....	63
5.1.3	Den oppfattede læreplanen (perceived)	63
5.1.4	Den gjennomførte læreplanen (operational)	64
5.1.5	Den erfarte læreplanen (experienced).....	66
5.2	Sammendrag av undersøkelsen	66
6	Resultater egen utforskning.....	68
6.1	Tegning 1 – «WTF».....	68
6.2	Tegning 2 – «Studenten?».....	71
6.3	Tegning 3 – «Hodet i skyene»	72
6.4	Tegning 4 – «Tanker»	73
6.5	Tegning 5 – «Bokstavkjeks».....	74
6.6	Tegning 6 – «Math!»	75
6.7	Tegning 7 – «I klasserommet».....	76
6.8	Tegning 8 – «I ballbingen».....	76
6.9	Tegning 9 – «Trist og sliten».....	77
6.10	Tegning 10 – «Strekke seg etter stjernene».....	78
6.11	Tegning 11 – «Have a nice day»	79
6.12	Tegning 12 – «Smile»	81
6.13	Tegning 13 – «Fokus».....	82
6.14	Tegning 14 – «Puter under armene»	83
6.15	Tegning 15 – «Såret».....	84
6.16	Tegning 16 – «Sorg»	85
6.17	Tegning 17 – «Alt er bra»	86
6.18	Sammendrag egen utforskning	87
7	Drøfting.....	89

8	Konklusjon	97
8.1	Didaktisk undervisningsopplegg	97
8.1.1	Del 1 – Forslag til introduksjonsoppgaver til illustrasjon.....	97
8.1.2	Del 2 – Bruk av skjønnlitteratur og igangsetting.....	98
8.2	Avslutning.....	99
9	Oversikt over tabeller og figurer	101
9.1	Tabeller.....	101
9.2	Figurer	101
9.3	Tegninger og illustrasjoner	105
	Vedlegg	106
10	Referanser	107

Forord

Takk til alle rundt meg for tålmodigheten. Kone, barn, medstudenter, veiledere og kollegaer har hatt en annen personlighet å ha med å gjøre, enn han som startet med oppgaven i 2021.

En smule mer distré med tankene et annet sted.

Uten dere hadde det blitt med det.

Son, 17. mai 2022



Stian Gulbrandsen

1 Innledning

I fagfornyelsen som trådte i kraft august 2020, heretter kalt LK20, har man styringsdokumentene som fungerer som forskrifter til opplæringsloven og det er ment at dette skal styre innholdet i opplæringen i skolen. I LK20 ble det innført tre tverrfaglige temaer, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. Når det kommer til de tverrfaglige temaene, så er disse nedfelt både i læreplanene for fagene og i den overordna delen av læreplanverket. Grunnlaget for folkehelse og livsmestring strekker seg tilbake til Ludvigsen-utvalget, hvor rapport om behovet for fremtidens skole ble levert som en offentlig utredning; «Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser». Her framtrådte det seg behov for blant annet dybdelæring, men også de tre tverrfaglige temaene og folkehelse og livsmestring understrekes som en anbefaling som eget tverrfaglig emne i rapporten (NOU 2015:8, 2015, s. 12, 49, 60, 70).

Jeg ønsket å undersøke hvordan et utvalg kunst- og håndverkslærere i grunnskolen tolker og tilnærmer seg temaet folkehelse og livsmestring i sin undervisning, Jeg har forsøkt å se bort ifra folkehelse og spisset inn undersøkelsene mine mot livsmestring, da Utdanningsdirektoratets ønsker om at vi lærere skal fremme god psykisk og fysisk helse er vel omfattende for min utforskning. Folkehelse og livsmestring ser jeg ikke som lærernes ansvar alene, men som et felles ansvar for alle. Det er også et politisk anliggende, spesielt det som omfatter folkehelse, og som psykolog og filosof Ole Jacob Madsen (2020) påpeker kan det virke som om temaets nedfelling i læreplanverket er en konsekvens av moderniteten. Madsen hevder at individet har over tid blitt tildelt ansvaret, og tilsynelatende er det for første gang i historien individet som er det grunnleggende elementet i samfunnets reproduksjon. Med slik individualisering man ser nå, faller mer av ansvaret for hendelser utenfor egen kontroll over på individet (Madsen, 2020, s. 72). Det kan blir utfordrende og innhente data fra individer, altså elever i grunnskolen, men jeg håper på å finne svar i både mine og andres empiri. Begge begrepene i «Folkehelse og livsmestring» henger riktignok sammen, men som nevnt har jeg intensjoner om finne svar på om hvordan kunst- og håndverkslærere allerede jobber med temaet livsmestring i praksis samtidig som jeg tilnærmer meg tematikken ved egen kunstnerisk utforskning.

1.1 Bakgrunn for forskningsområde

Det å mestre eget liv med øynene rettet mot framtiden ser jeg på som noe som er omfattet av livslang læring ikke kun det man tar med seg etter endt skolegang. Jeg har et inntrykk av at elevers mestring i kunst og håndverk er noe som mange lærere er bevisste på og dette gjelder antageligvis i alle fag i grunnskolen. I innledende fase under arbeidet med denne avhandlingen virket det som det er en sammenheng mellom mestring i faget og livsmestring, så dette gav en mulighet for å undersøkes nærmere, for eksempel om praksis i grunnskolen og ordlyden i læreplanverket stemte overens. For meg som lærer i grunnskolen forteller den overordna delen av læreplanverket at vi **skal** gi elevene kompetanse om ~~folkehelse~~ og livsmestring, og det fremtrer allerede i første setning i den overordna delen om temaet:

*«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen **skal** gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg.»*

(Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 12)

Denne uthevingen påpeker at styringsdokumentene og læreplanverket vi må forholde oss til, forteller oss at tematikken ikke er valgfri. Noe jeg også ønsket å undersøke nærmere, er om kunst og håndverklærere er bevisste på dette, og er det slik jeg tror, at de har lagt til rette for dette før det ble nedfelt i LK20? Kan jeg samla data som stemmer overens med min forforståelse om at dette er noe mange allerede berører aktivt og bevisst i sin praksis?

Forskningsområdet er todelt mellom egen utforskning og datainnsamling. Jeg ønsket å foreta en datainnsamling av praksis i grunnskolen hvor jeg kunne finne ut hvilke erfaringer kunst og håndverklærere har når det kommer til undervisningsopplegg som handler om eller berører livsmestring. I egen kunstnerisk utforskning gjør jeg et forsøk på å tilnærme meg både egen og elevers livsmestring. Dette har jeg gjort ved å lage digitale tegninger og illustrasjoner hvor jeg har forsøkt å sette meg inn i barns situasjoner innen livsmestring. Jeg har en forforståelse om at egne erfaringer og refleksjoner også vil komme til syne i egen utforskning, og antageligvis vil resultatene av mine tegninger og illustrasjoner bære preg av det.

Med min utforskning håper jeg det empiriske materialet kan bidra til egen utvikling samt at det kan brukes direkte eller indirekte til fremtidige didaktiske undervisningsopplegg, både for meg og målgruppen for denne avhandlingen. Framfor å bruke eget skapende arbeid mot *ett* konkret resultat ønsket jeg å utforske flere tilnærminger med forskjellige skissetegninger og illustrasjoner for så å presentere et utvalg av disse som berører tematikken innen det å mestre livet. Samtidig blir det utforskning i å bruke reMarkable 2 som verktøy for å se om dette digitale notatbrettet kan vise seg nyttig i prosesser som dette. Dette er noe av kjernen i egen kunstnerisk utforskning, da jeg hadde anskaffet denne digitale notatblokken og oppdaget muligheter for bruk til tegning. Kan imitering av å tegne på papir være godt nok for estetisk skapende prosjekter og eksplorative tilnærminger? Dette var et spørsmål som dukket opp når jeg fastsatte hvilken tilnærming jeg ønsket for denne avhandlingen. Det kan være en mulighet for at jeg øyner potensiale i undervisning og/eller utdanningssammenheng, ved bruk av reMarkable 2, men dette er ikke hovedfokuset i mine utforskninger. Hva jeg klarer å få fram i en eksplorativ tegneprosess som berører livsmestring, og om jeg kan fremstille resultater av dette som en samling som en representasjon av eget kunstnerisk utforskning er hovedfokus. Tegningene og illustrasjonene er tegnet fortløpende under hele skriveprosessen fram mot analyseprosessen av annen datainnsamling. I læreplanen for kunst og håndverk innledes det om livsmestring:

«I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene utvikler evne til skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning.»

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3)

Mine forsøk på å tilnærme meg livsmestring, stemmer overens med ordlyden om «skapende tankeprosesser» fra læreplanen, og jeg håper på erfaringer med problemer eller hindringer underveis som må løses, det være seg tegneteknikk eller estetisk. Vil jeg klare å få fram budskap i tegningene? Klarer jeg å illustrere noe som omhandler elevs mestring i skolehverdagen?

En ting er hvordan ordlyden i læreplanverket er nedfelt, men hvordan er det med tolkningen av læreplanen hos erfarne kunst- og håndverkslærere? Dette ønsker jeg å få fram i datainnsamlingen min, foreligger det en felles forståelse av ordlyden om folkehelse og livsmestring, og kan mine informanter formulere seg slik at dataene kan brukes til analyse? I den andre forskningsdelen har jeg utarbeidet en spørreundersøkelse rettet mot lærere innen kunst og håndverk, for å samle inn data om hvilke undervisningsopplegg som allerede brukes innen undervisning som berører temaet livsmestring. Informantene er et tilfeldig utvalg og er anonyme. I tillegg ønsker jeg å finne ut om kunst- og håndverkslærere har samme eller lignende forståelse av temaet og begrepet livsmestring.

1.2 Hva har blitt undersøkt tidligere?

Det er gjort lignende undersøkelser hvor en har sett på håndverk relatert mot livsmestring (Myking, 2020), og Emma Blomberg har innhentet data som går på forståelsen av skaperglede knyttet mot folkehelse og livsmestring (Blomberg, 2020). I norskfaget er det en relativt fersk doktorgradsavhandling som peker på relevansen av funn på tvers av skoleslag tross det er gjort undersøkelser i videregående skole, og her er det snakk om skjønnlitteraturens bidrag til undervisning om folkehelse og livsmestring (Lauritzen, Lauritzen & Ui, 2021). Jeg har sett på disse undersøkelsene for å se om noe kan sammenstilles og eventuelt settes mot hverandre og utredning fra det offentlige.

1.3 Om faget som begrep

Når det er snakk om «Design, kunst og håndverk» ser jeg på det som faget som student og slik det er presentert for meg gjennom de siste 5 årene ved Universitetet i Sørøst-Norge. «Kunst og håndverk» er slik det benevnes i læreplanverket og slik det presenteres og undervises i som fag i grunnskolen.

2 Styringsdokumenter og teoretisk vinkling

I dette teorikapittelet tar jeg først for meg styringsdokumenter rettet mot folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, og viser til hvor lett og tilgjengelig den er og eksempler på om kompetansemål som faktisk ligger til grunn for undervisning i kunst og håndverk. Så presiserer jeg litt mer om livsmestring som begrep og innhold i LK20, og dette er spisset inn mot livsmestring som begrep, slik det er spisset inn under utforskning og metode. Jeg presenterer et utvalg av tidligere avhandlinger som berører tematikken og fra Madsen (2020) som satt seg inn fra sitt psykologiske og filosofiske ståsted, men jeg fokuserer på Goodlads læreplanteori (Goodlad 1979), som er rammeverket for min analyse av datainnsamlingen. Avslutningsvis i kapittelet tar jeg for meg teori om tegning som en kreativ prosess som er direkte tilknyttet egen utforskning og estetisk skapende og utforskende del av denne avhandlingen.

2.1 Folkehelse og livsmestring i læreplanverket

Folkehelse og livsmestring er et eget tema i den nye læreplanen. Det er en tverrfaglig forankring i den overordna delen i tillegg til å være nedfelt i læreplanene mot alle fagene, i dette tilfelle læreplanen for kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3; 2019b, s. 12). Hvis en ser på de tverrfaglige temaene og tilknytter de til kompetansemålene i læreplanen, ser en gode forsøk på presisering av hvordan en kunst- og håndverkslærer kan arbeide med tematikken. På læreplanverkets nettsider har en mulighet til å filtrere ut kompetansemålene for sammenstilling mot det folkehelse og livsmestring ved å huke av for «tilknyttede kompetansemål».

Tverrfaglige temaer

Språk og målform | Last ned | Del

Folkehelse og livsmestring

I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene utvikler evne til skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning. Elevene opparbeider praktiske ferdigheter og evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner. Elevene får verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom ulike formater og arenaer. Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen

[Folkehelse og livsmestring i overordnet del](#)

Planleggingsverktøy

[Logg inn](#)

[Hva er dette?](#)

Støtte til læreplanen

Tilknyttede kompetansemål

↓ [Vis ressurser](#)

Figur 1 - Skjermdump. I den grønne boksen kan man huke av for tilknyttede kompetansemål (<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>).

Støtte til folkehelse og livsmestring

Tilknyttede kompetansemål

KHV01 2. trinn **KHV01 4. trinn** KHV01 7. trinn

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjennomføre kunst- og designprosesser ved å søke inspirasjon, utforske muligheter, gjøre valg og lage egne produkter
- formidle og vise fram eget arbeid gjennom utstilling

[Se alle kompetansemål for 4. trinn](#)

Figur 2 - Skjermdump. Kompetansemål for andre, fjerde og sjuende trinn kan velges, og det er kun kompetansemål tilknyttet folkehelse og livsmestring som vises. I dette tilfellet kompetansemål for fjerde trinn (<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemaal=true>).

Figur 1 og **Figur 2** viser hvor dynamisk bruk av nettsiden av læreplanverket er. Når man huker av for tilknyttede kompetansemål, endrer det seg til «Støtte til folkehelse og livsmestring, og dette gjenspeiler seg i de andre tverrfaglige temaene. Med dette kan en se hva som formelt forventes av Utdanningsdirektoratet når det kommer til undervisning om folkehelse og livsmestring direkte tilknyttet til læreplan og kompetansemål i kunst og håndverk. Noen kompetansemål er rent praktiske, det være seg bruk av håndverktøy eller digitale verktøy. Andre kompetansemål går mer på å uttrykke følelser og meninger etter refleksjoner og utforskninger. Dette vises noe mer utfyllende hvis en ser på forventede oppnådde kompetansemål elevene skal kunne etter 7. trinn. Figur 3 på nese side viser disse kompetansemålene og det oppsummerer folkehelse og livsmestring i læreplanen for kunst og håndverk når det kommer til tankeprosesser og praktisk problemløsning, utforskning, uttrykk av meninger og følelser, bruk av verktøy og materialer og selvinnsikt og utvikling av identitet. Fullstendig ordlyd er slik:

«I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene utvikler evne til skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning. Elevene opparbeider praktiske ferdigheter og evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner. Elevene får verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom ulike formater og arenaer. Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen.»

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3)

Støtte til folkehelse og livsmestring

Tilknyttede kompetansemål

KHV01 2. trinn KHV01 4. trinn **KHV01 7. trinn**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bygge og eksperimentere med stabile konstruksjoner
- bruke ulike strategier for idéutvikling og problemløsning
- bruke digitale verktøy til å planlegge og presentere prosesser og produkter
- utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider
- beskrive mangfoldet i klestradisjoner eller gjenstander, inkludert samiske, og lage et produkt med inspirasjon fra kulturarv
- undersøke hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotypier
- designe og lage en utstilling som viser fram prosess og produkt

[Se alle kompetansemål for 7. trinn](#)

Figur 3- Skjermdump. Kompetansemål for 7. trinn som er tilknyttet folkehelse og livsmestring, som er mer detaljert enn for eksempel målene for 4. trinn (<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemal=true>).

2.2 Folkehelse og livsmestring

Begrepene folkehelse og livsmestring kan sees på som to sider av samme sak, men begrepet folkehelse i seg selv omhandler selve helsetilstanden til hel folket, og i tillegg er det et politisk anliggende, (Nylenna, Braut & Thelle, 2021), så forholder meg hovedsakelig til livsmestring knyttet mot undervisning i kunst og håndverk. Intensjonen er å holde søkelyset innen tematikker som kan oppstå som følge av det, men som en kommer til å se, så er det ikke til å unngå at det *kan* oppstå relevans mellom folkehelse og livsmestring.

Som nevnt i innledningen, stiller Ole Jacob Madsen (2020) spørsmål om individualisering som en konsekvens. Han påpeker en tendens til å legge mer ansvar på individet som følge av folkehelse og livsmestring som eget tverrfaglig tema i læreplanen, og er det egentlig skolens oppgave å jobbe med livsmestring (Madsen, 2020, s. 8)? Utdanningsdirektoratets framleggelse av begrepet i overordna del, forteller oss at livsmestring er snakk om å kunne forstå og påvirke det som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 13), og det stilles spørsmål om denne fremstillingen er altfor vag (Madsen, 2020, s. 10). I verste fall påpekes det at det kan forsterke forskjeller mellom sterke og svake elever hvis det viser seg at noenlunde selvregulerte elever vil ha den største gevinsten av livsmestring på timeplanen (Madsen, 2020, s. 37).

I læreplanen for kunst og håndverk, ser vi et forsøk på konkretisering, hvor det omtales at elevene skal opparbeide seg praktiske ferdigheter, kunnskap og verktøy til å kunne løse praktiske problemer, samt få en meningskapende tilværelse ut ifra eget arbeide (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner, LNU, fikk i oppdrag fra regjeringen i å utforske behovene til barn og unge når det kommer til livsmestring. I deres rapport ble det lagt fram konkrete forslag om hvordan implementere opplegg i skolen basert på 12 og 13-åringer som målgruppe i deres datainnsamling (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 5). En egen faggruppe analyserte det som kom fram av ferdigheter og kunnskap som trengs for å tilegnes i skolen og la fram anbefalinger om tilnærminger. I denne rapporten forsterkes behovet for tverrfaglighet om livsmestring i skolen (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 6). Dette i seg selv forsterker det som kom fra i Ludvigsen-utvalgets rapport som er nevnt innledningsvis og som er kjernen til opprettelse av folkehelse og livsmestring som pålagt tverrfaglig tema i skolen (NOU 2015:8, 2015).

Det er flere aktuelle avhandlinger hvor det er undersøkt tematikk knyttet til livsmestring både innen design, kunst og håndverk og andre fag. For eksempel har man en masteravhandling hvor man har sett på håndverk knyttet mot livsmestring, men her er det fått fram i lyset det fysiske aspektet i form av undersøkelser innen håndverk og

blant annet ergoterapi, og det indikeres at mestring kan gi positive ringvirkninger som igjen kan påvirke selvpoppfattelse og livsmestring (Myking, 2020, s. 72). I en relativt nylig publisert doktorgradsavhandling ved Universitetet i Tromsø hvor forfatterne hevder i en av tilhørende artikler, at deres studie er relevant for alle skoleslag, selv om de har gjennomført studiet i norskfaget ved videregående skole. De har sett på utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021, s. 1). Noe av krysningpunktet mellom Lauritzens avhandling og min tilnærming, ligger i at vi vier Madsen (2020) oppmerksomhet når han gjør oss oppmerksomme om mulighet for skjevt utfall av effekten av livsmestring i læreplanen (Lauritzen, Lauritzen, et al., 2021, s. 4; Madsen, 2020, s. 37). En annen vinkling er at jeg har en forståelse om at lærere generelt bidrar med gode livsmestringsøvelser uansett fag, og i deres undersøkelser konkluderer de med at deres informanter mener at norskfagets dannelsingsaspekt alltid har bidratt med å gjøre livsmestring en del av norskfaget (Lauritzen, Antonsen, et al., 2021, s. 14).

I Blombergs (2020) masteravhandling har hun spisset seg inn mot folkehelse og livsmestring via skaperglede som et verktøy. Intensjonen var å undersøke og problematisere forståelsen av skaperglede hos faglærere i kunst og håndverk, for deretter knytte dette mot folkehelse og livsmestring (Blomberg, 2020, s. 10). Noe av det som kommer ut fra denne avhandlingen er at det forblir uvisst om virkningen av fokuset på skaperglede i undervisning, men hun påpeker et argument om at elever skal slippe unna kravet om å uttrykke følelser slik det fremkommer i kompetansemålene (Blomberg, 2020, s. 71).

- utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider

Figur 4 - Skjermdump. Kompetansemål som viser eksempel på hva elever skal få øvelser i, blant annet uttrykke følelser og meninger.

2.3 Goodlads læreplanteori

John Inkster Goodlad er kjent som forfatter og professor som hadde søkelys på utdanningssystemet i USA. Han er blant annet kjent for å være en pådriver av fornyelse av utdanningssystemet, framfor reformer. Noe av hans fokusområde var å gi lærerens forberedelser større oppmerksomhet, og med dette bidro til å skape samarbeid mellom college og universiteter, slik at skoler kunne forberede lærere for virkelighetsnære settinger (Field, 2021). For å kontrollere at intensjonene om læreplanen møter realitetene i min datainsamling bruker jeg Goodlads læreplannivåer. En kan kontrollere og analysere forståelsen for læreplanen, og deretter se om læreplanen faktisk blir brukt i undervisning. Goodlad har forsøkt å gjøre seg opp en mening om læreplanforståelse og definerte utforskningen av blant annet læreplanen i praksis, dens kontekst, forutnelser, utfordringer og utfall (Goodlad, 1979, s. 17). Han delte opp læreplanens fremtredelse i fem nivåer (domains):

1. Den ideologiske læreplanen (ideological)
2. Den formelle læreplanen (formal)
3. Den oppfattede læreplanen (perceived)
4. Den gjennomførte læreplanen (operational)
5. Den erfarte læreplanen (experienced)

(Garmannslund, Andresen & Neset, 2011, s. 9-10; Goodlad, 1979, s. 58)

2.3.1 Den ideologiske læreplanen

Denne har utartet fra de ideologiske planleggingsprosessene og kan være påvirket av ideologier, religioner, meninger og lignende (Goodlad, 1979, s. 61), og forenklet sett kan en se på dette som idégrunnlaget for selve læreplanen og intensjonen med selve læreplanverket.

2.3.2 Den formelle læreplanen

Her beskrives den vedtatte læreplanen som er godkjent av utdanningsmyndighetene (Goodlad, 1979, s. 61), den som er nedfelt og presentert tidligere i dette kapitlet. I denne sammenhengen er det konkret delene i LK20 som omhandler folkehelse og livsmestring innad i faget kunst og håndverk i grunnskolen og læreplanen i faget.

2.3.3 Den oppfattede læreplanen

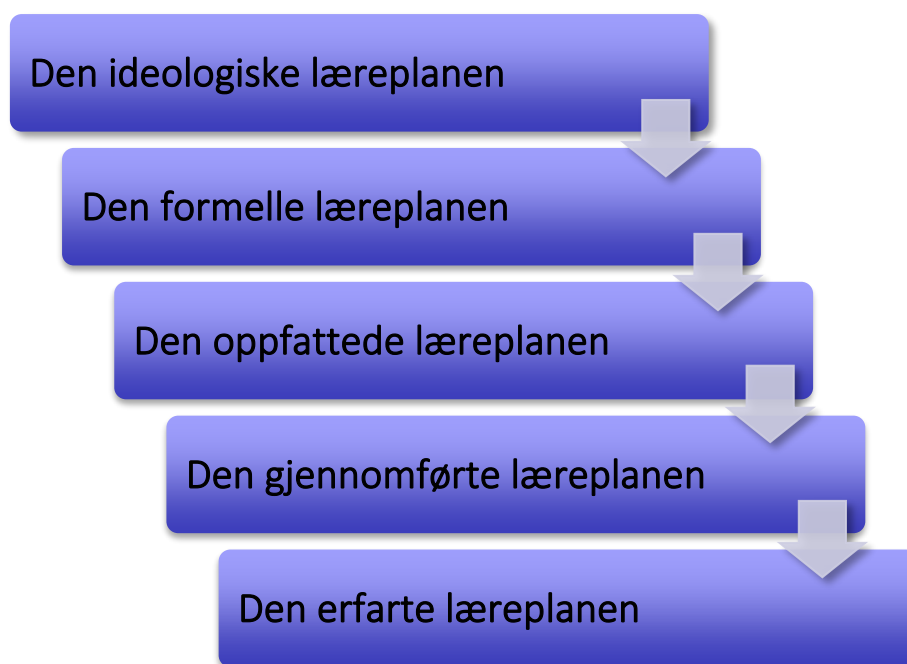
Dette er nivået hvor målgruppen, altså lærere og skoleledere, gjør sin fortolkning av den formelle læreplanen (Goodlad, 1979, s. 62), men det er ikke gitt at alle oppfatter det likt. I metodekapittelet vil en kunne se eksempler på forskjellige oppfattelser eller nyanser av forskjellige elementer av LK20 som har kommet fram av datainnsamling.

2.3.4 Den gjennomførte læreplanen

Dette er slik læreren gjennomfører ut ifra sin oppfattelse av læreplanen, men det kan være et større gap mellom hvordan undervisning faktisk gjennomføres i henhold til hvordan læreplanen oppfattes (Goodlad, 1979, s. 63). En kan si at den enkeltes lærers forståelse og gjennomføring av undervisning påvirker praksisen (Garmannslund et al., 2011, s. 10).

2.3.5 Den erfarte læreplanen

Dette er nivået som handler om hva elevene faktisk sitter igjen med etter undervisning (Goodlad, 1979, s. 63). Det kan være en del forutsetninger som må innfris, om intensjoner om at den erfarte læreplanen stemmer overens med de øvre nivåene. Det er ikke kun elever og lærere som har interesser om dette, men også foresatte, myndigheter og skoleledelse, spesielt om det spriker mye mellom de fem forskjellige nivåene (Goodlad, 1979, s. 60).



Figur 5 – Visuell fremstilling av de forskjellige nivåene (domains) basert på Goodlads begreper (Goodlad, 1979, s. 58).

2.4 Tegning, erfaringer og uttrykk

John Dewey sier, at tross vi erfarer noe hele tiden, er det ikke sikkert at hendelsene forankres i en erfaring, som noe fullbyrdet. Det trengs refleksjoner og/eller intensjoner i våre handlinger relatert til erfaringene ved oss selv og verden rundt oss. Konflikter og distraksjoner må påvirkes eller samhandles med, og noen ganger må vi starte en prosess på nytt. Når en endelig kan se på erfaring som noe avsluttet og tilstrekkelig for en selv, en helhet, så kan vi kalle det en erfaring (Dewey, 2008, s. 196). I denne avhandlingen kan en under min utforskning relatere til flere erfaringer, som kan bestemmes med artikkel, den illustrasjonen eller den tegningen (Dewey, 2005, s. 44; 2008, s. 197). Tankeerfaringen underveis i en undersøkende (eksplorativ) tegning kan sees på som intellektuell erfaring og kan ikke med letthet sammenstilles med estetikk i seg selv, da en er avhengig av at tankesettet må ha et estetisk preg for å kunne betraktes som fullstendig, ifølge Dewey (Dewey, 2008, s. 199). Er skissen i seg selv ferdig, da kan en betrakte det som en erfaring (Dewey, 2005, s. 44; 2008, s. 197). Erfaringen kan brukes til en ny prosess. En skissetegning kan være noe som representerer noe som er underveis, en «middelvei» som ifølge Dewey, Aristoteles

noterte seg noen betraktninger om, og hvor han sier seg enig om Aristoteles' begrep om «middelvei», («mean proportion»), men Dewey fragmenterer begrepet og hevder det ikke er selvforklarende. Dog mener han at en middelvei har egenskaper som har en utviklende bevegelse mot en fullbyrdelse, noe avsluttet (Dewey, 2005, s. 49). Er tegningen, eller skissen om du vil, noe uferdig uten mål og mening, eller noe som er helt tilfeldig eller uten sammenheng i henhold til intensjon eller formål, kan det betraktes som noe uferdig, noe ufullbyrdet og ikke en fullstendig erfaring (Dewey, 2008, s. 200). Det kan virke som Dewey var opptatt estetisk kvalitet, og at man *må* fullføre alle sine gjøremål for å i det hele tatt kunne kalle det en erfaring. Det er noe uklart om Dewey (2005) ville vært enig i at en skisse i seg selv også kan være noe fullbyrdet, men han beskrev, at når det estetiske åpenbarer seg, så står det til skarp kontrast og som noe eget enn erfaringene bak det estetiske (Dewey, 2005, s. 48). Når det kommer til å tegne, behøver ikke målet i være at tegningen i seg selv skal være visuelt estetisk. Ingenting tilsier at det må være behagelig for øye. Målet kan være å uttrykke noe eller seg selv, hvor produktet representerer noe vi har forståelse og kunnskap om, men det forutsetter at en kan se på tegningen og lese budskapet eller uttrykket gjennom tyding av assosiasjonene i tegningen (Ching, 1990, s. 11). Når jeg presenter min kunstneriske utforskning i denne avhandlingen som har sine budskap, avhenger det av ikke bare min tegnetekniske fortrolighet, men også av mine tankeprosesser og visualiseringsevne (Ching, 1990, s. 10). Vi kan alle forestille oss noe og ha kreative tanker, det er ikke en evne kun for de begavede. For noen kan bilder i vårt indre være tydelige og kontrollerbare, men for de fleste av oss kan bilder vi forestiller oss være uklare og altfor preget av innbilning, og når vi forsøker å tegne og visualisere tankene våre, *kan* forestillingene vi bearbeider forsvinne, med mindre vi fanger de i form av en tegning (Ching, 1990, s. 140). Når vi tegner, synliggjør vi tanker. Tegninger, eller skisser, får sitt eget liv som en del av vår visuelle verden, og de frigjør seg fra tegneren og kan bidra med å styre sin egen utforming. Det er som tankeavbildninger en kan agere eller reagere på som spiller tilbake til tankesettet vårt, og videre stimulerer fantasien vår, gjennom utdypning og synliggjøring av det som er tegnet (Ching, 1990, s. 141). Kort forklart kan en si at handlingen tegning er visualisering av en kreativ prosess som instruerer, informerer, kommuniserer eller behager (Ching, 1990, s. 142) presentert som ny(e) erfaring(er) (Dewey, 2005, s. 44; 2008, s. 197).

3 Problemstilling

Hva slags didaktiske grep bruker kunst og håndverkslærere for å arbeide med livsmestring i kunst og håndverk i barne- og ungdomskolen? Hvordan kan jeg tilnærme meg tematikken med egne estetiske arbeider og kan jeg bruke empiri til å bidra til å planlegge undervisningsopplegg? Det ligger en forforståelse om at undervisning som berører livsmestring muligens ikke er nytt for mange lærere, men at det er nytt at det er nedfelt i fagfornyelsen. Styringsdokumentene pålegger oss å arbeide tverrfaglig med folkehelsen og livsmestring, hvordan gjennomfører lærere det? For å kunne svare på dette er problemstillingen sammensatt:

Hvordan arbeides det med og hvordan kan det arbeides med folkehelse og livsmestring i kunst og håndverk i grunnskolen?

For å kunne besvare problemstillingen deles som nevnt metodikken opp i to deler. Hensikten er å knytte den tveeggede tilnærmingen i både metode og analyse. Med tanke på lesbarhet og mulighet for å manøvrere seg fram og tilbake i avhandlingen, deles presentasjon av resultater og analyse opp i egne kapitler med egne delkapitler. Deretter presenteres drøfting og avslutning med eventuelle konklusjoner.

4 Metoder

Min tilnærming mot folkehelse og livsmestring har vært todelt, gjennom innhenting av data og egen utforskning. Dermed er det naturlig å vise til en todelt research design. Jeg kommer først til å presentere metodologi innen min datainnhenting fra et utvalg av anonyme informanter og hvordan jeg bearbeidet data for analyse og helhetsbildet. Deretter jeg presenter materiale rundt egen utforskning.



Figur 6 - Visuell fremstilling av den todelte utforskningen. Innledningsvis gav dette større rom for egen utforskning, men tidsbruken i bearbeiding av datainnsamling er sannsynligvis ikke i riktig «størrelsesforhold» visuelt sett slik research-designet ser ut.

Tankesettet mitt har vært varierende ut ifra hvilke utforskninger jeg holdt på med. Min analytiske prosess har ikke vært en automatisk eller rent mekanisk prosess, og jeg har sett meg nødt til å være kreativ når det kom til diverse tilnærminger mot empirien. Slikt sett passer min prosess inn i konstant komparativ metode som har sprunget ut fra *grounded theory* (Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018, s. 141), hvor jeg har vekslet mellom flere stadier som har bidratt til en kontinuerlig utvikling til analysene var ferdiggjort (Glaser & Strauss, 1967, s. 105). I datainnsamlingen forsøkte jeg å finne for eksempel mønster, likheter eller ulikheter får å kunne kategorisere dette som et etnografisk studie av mine informanter (Postholm et al., 2018, s. 159).

Som nevnt, det er delt opp i to metoder, én for egen skapende utforskning og én for datainnsamling. Sistnevnte ble utarbeidet via en selvbetjent skjemaløsning fra Universitetet i Oslo, som blant annet studenter ved USN har tilgang til via <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>. Her ble det utformet et spørreskjema som først kartla informantenes utdanning innen design, kunst og håndverk og undervisningserfaring, samt om de hadde en mening om ordlyden om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring var dekkende i forhold til deres forståelse og erfaring. I nettskjemaet spurte jeg også etter eksempler på undervisningsopplegg relatert til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og da spisset inn mot livsmestring. Deretter ble dette analysert og drøftet.

4.1 Etnografisk studie og analyse

Hovedhensikten med etnografisk studie er å se etter mønster ved å gjennomføre kulturelle tolkninger og analyse. Nå som det er jeg som innehar rollen som etnograf, må jeg sammenstille deler av min egen personlighet og historie med det unike materiale jeg har innhentet fra et bestemt sted (Postholm et al., 2018, s. 159), nemlig mitt utvalg av informanter. Det bør også nevnes at Wolcott (2008), påpeker at:

«Forståelsen som utvikles i en etnografisk studie, blir dermed en sosial konstruksjon av virkeligheten, og forskeren anerkjenner at hun eller han har betydning for analysen og tolkningen.»

(Postholm et al., 2018, s. 159)

I mitt datamateriale fra mine informanter, er det snakk om et *utvalg*, ikke en samlet *gruppe*, da alle er individer som har besvart på nettskjema anonymt og individuelt, selv om dataene, altså besvarelsene, blir gruppert. *Men*, besvarelsene til informantene er spesifikke og satt i en felles spesifikk situasjon via nettskjema. Konteksten deres er felles. I tillegg blir fag, utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring samlende som felles kultur (Postholm et al., 2018, s. 67) som et tilfeldig utvalg av kunst og håndverkslærere. Deres besvarelser kan brukes som et lite innblikk i deres kultur, som kan beskrives som «måter å gjøre ting på» og ikke en beskrivelse av hva slags grupperinger de tilhører (Wolcott, 2008, s. 76). Når en setter seg inn i datamaterialet og finner mønster, kan en se etter gjentakelser og sammenhenger og dermed kategorisere dette basert på de oppdagede mønstrene for å støtte opp fundamentet som er selve

beskrivelsen av forskningsarbeidet (Postholm et al., 2018, s. 159). Når en skal kommunisere materiale for andre, gjelder det å holde tak i bredden av materiale for å få dette forståelig. Under utforskningen vil forskeren erfare et spenningsfelt mellom det å fange opp det store bildet og det å fange opp relevante detaljer, som kan betraktes som en forventning i feltforskning, som et etnografisk studie er (Wolcott, 2008, s. 77). Det ble nevnt innledningsvis, at i kvalitative studier så begynner analysen straks en håndterer det første materiale, og da gjelder det å reflektere over hvordan man fortløpende fortolker, og stille seg spørsmål om egen kulturell forståelse og fortolkning holder mål (Wolcott, 2008, s. 78). Under prosessen hvor man gjøre sammenligninger og sammenstillinger kan det være fristende å beskrive alle detaljer for å fremme sin sak, men det er verdt å tenke på at jo flere sammenligninger av datamateriale man gjør, jo mer sannsynlig er det at det kan gå ut over kvaliteten til fremstillingen av studiet (Wolcott, 2008, s. 87). Framfor å designe egne modeller for tilnærming til feltområdet bør en bruke eksisterende modeller eller tilnærminger som er godt kjent (Wolcott, 2008, s. 112), og i denne avhandlingen har jeg blant annet beveget meg i et etnografisk studie, med kvalitative data og intensjonen er å bruke Goodlads (1979) fem nivåer for å presentere et godt overblikk over analysen til datamaterialet.

4.2 Konstant komparativ metode

I denne sammenheng er det samlet inn data fra blant annet et utvalg av informanter for analyse. Det er ikke stor mengde av data som kan gi rom for kvantitativ analyse, så det er fra starten ligget en kvalitativ tilnærming i hele prosessen. Dog er det noe data, som presenteres fra en basis av tall, men dette brukes i kvalitativ sammenheng, eller som en visuell tråd til kvalitativ metodikk og analyse. De neste sidene utdyper min plassering innen grounded theory hvor den konstante komparative metoden har utviklet seg når jeg innhentet og bearbeidet data fra mine informanter. I kvalitativ forskning er analysen allerede i gang under det første møte med forskningsmaterialet (Postholm, 2010, s. 86; Postholm et al., 2018, s. 145), det være seg første blikk i styringsdokumenter, utforming av spørreskjema eller i første faglige diskusjon med en kunst og håndverklærer eller medstudent. Hensikten med kvalitativ forskning er å framlegge en deskriptiv analyse ved å inneha en leserbevissthet for å legge fram empirien på en forståelig måte (Postholm, 2010, s. 86; Postholm et al., 2018, s. 139).

Merriam og Tidell (2015) presenterer fire karakteristikk som kan betegne en forståelse for kvalitativ forskning:

1. Fokuset er på prosess, forståelse og mening
2. Forsker er det primære verktøyet for innsamling av data og analyse
3. Prosessen er induktiv
4. Produktet er godt beskrevet (deskriptiv)

Egen oversettelse (Merriam & Tisdell, 2015, s. 15).

Som følge av kvalitativ forskning utvikler eller konstruerer man teori, og den konstant komparative analysemetoden som er utviklet innen grounded theory, er dekkende for ulike fremgangsmåter under analyser. Metoden kan brukes til å analysere flere typer studier og datainnsamling, også hvis en ønsker å analysere tekst (Postholm et al., 2018, s. 140-141). En generell tilnærming for analyser av kvalitativ forskning, kan være at den som analyserer ønsker å konvertere kvalitative data til en målbar form, slik at hen kan teste eller utforske hypotese basert på dette. Da koder man gjerne dataene først før man analyserer dette, før hen systematisk konstruerer og bruker resultater for ens empiri. En annen tilnærming er at man ønsker å frembringe teori som viser til egenskaper og kategorier i dataene sine. Ved denne tilnærmingen er man ikke låst til å innlede med kodeprosessen, for en kan kontinuerlig designe og redesigne teoretiske forestillinger underveis i analysen (Glaser & Strauss, 1967, s. 101). En tredje tilnærming, en konstant komparativ metode, kombinerer fremgangsmåter i de første to tilnærmingene som er nevnt over. Ved å kombinere datakoding fra førstnevnte tilnærming og teoriutvikling fra den andre tilnærmingen, har man en metode hvor en konstant sammenligner og utvikler teori basert på systematisk datakoding. Dette avhenger av en abstraheringsevne for å kunne fremstille empirien som forståelsesfull, presis og kontrollerbar (Corbin & Strauss, 1990, s. 7; Glaser & Strauss, 1967, s. 102; Postholm et al., 2018, s. 141). Når det kommer til forskjellige stadier under den konstant komparative analysen, kan dette også fremstilles i fire stadier:

1. Sammenligne hendelser og tilføye til kategorier
2. Integre kategorier og deres egenskaper
3. Avgrense teori
4. Skrive teori

Egen oversettelse (Glaser & Strauss, 1967, s. 105-113)

4.3 Spørreskjema – nettskjema UiO

Design, kunst og håndverk - Livsmestring på timeplanen

Denne spørresundersøkelsen er anonym og er ment for datainnsamling til en masteroppgave i Design, kunst og håndverk. Målgruppen i denne undersøkelsen er de som underviser barne- og ungdomskolen. Underviser du på høyere nivå kan du svare på undersøkelsen hvis du selv mener det er relevant.

Hvilken utdanning har du innen design, kunst og håndverk? *

- Ingen
- 15 til 30 studiepoeng
- 45 til 60 studiepoeng
- Bachelor
- Master
- Doktorgrad

Hvor lenge har du jobbet som lærer innen design, kunst og håndverk? *

- Mindre enn 3 år
- 5 til 10 år
- 11 til 20 år
- Mer enn 20 år

På hvilket nivå har du undervisningserfaring? *

Man kan huke av flere valg.

- Barnehage
- Barneskole 1. til 4. trinn
- Barneskole 5. til 7. trinn
- Ungdomskole
- Videregående skole
- Høgskole eller universitet
- Kulturskole

Figur 7 - Spørreskjema del 1. Innledende spørsmål om utdanning og undervisningserfaring. 32 anonyme informanter har besvart skjema. Innledningen beskriver at målgruppen er de som underviser i barne- og ungdomsskolen.

Et utvalg på 32 lærere har besvart nettskjema hvor de først ble stilt spørsmål om utdanning og arbeidserfaring. Her kunne de svare med avhukinger. Når det kom til informasjon om informantenes undervisningserfaring, lå det en forutsetning at noen kom til å ha erfaringer fra forskjellige nivåer og klassetrinn. I neste del av skjemaet la jeg ut teksten om folkehelse og livsmestring slik det står i læreplanen til kunst og håndverk. Her ønsket jeg å se om informantene er enige i ordlyden og om den var dekkende eller ei fra deres ståsted.

Fra LK20 om Folkehelse og livsmestring: *

"I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene utvikler evne til skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning. Elevene opparbeider praktiske ferdigheter og evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner. Elevene får verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom ulike former og arenaer. Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen."

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3)

Stemmer dette med din forståelse av å jobbe med elevenes livsmestring?

Nei

Noe av det

Ja, det er dekkende.

Ja, men det mangler noe.

Figur 8 - Spørreskjema del 2. Folkehelse og livsmestring fra læreplanen i kunst og håndverk ble sitert, og det ble spurt om informantene synes ordlyden er dekkende i forhold til deres forståelse.

I den delen som jeg så på som den mest viktige, etterspurte jeg om informantene hadde gjennomført undervisning som de mente hadde noe med livsmestring å gjøre. Her kunne de skrive kort om undervisningsopplegget. Jeg la også til et spørsmål som spisset noe inn mot tegning og illustrasjon da det lå en forutsetning om at informantene kunne komme med besvarelser som ikke hadde noe med tegning å gjøre, og dermed ville det bli vanskelig for meg å knytte analyser av data i mine to forskjellige tilnærminger mot hverandre. Spørsmålene ble utformet på en slik måte, at informantene ikke skulle tro at jeg etterspurte om undervisningsopplegg om livsmestring, men jeg håpet at de selv skulle kunne vise til sin forståelse og vurdering i sine svar, og komme med besvarelser som også viser fortolkning, eller noe jeg kan tolke og bruke som data.

Undervisningsopplegg *

Har du gjennomført undervisning som du mener har med temaet livsmestring å gjøre?

Ja

Nei

Hvis "ja" på forrige spørsmål.

Skriv kort om undervisningsopplegget.

Virkemidler og prosesser. *

Er det noe innen tegning og illustrasjon du mener berører temaet livsmestring?

Nei

Ja

Hvis "ja" på forrige spørsmål. Fortell med ett eller flere eksempler.

Under kan du utdype mer om erfaringer med livsmestring som har dukket opp i dine undervisningsopplegg, enten det er tverrfaglig eller i undervisning i design, kunst og håndverk.

Utdypning om livsmestring som tema:

Figur 9 - Skjermdump nettskjema. De siste spørsmålene som jeg hadde forventninger om. Dette skulle bli noe av kjernen for datainnsamlingen som skulle kunne analyseres og bistå med å besvare problemstillingen.

Da jeg avsluttet spørreperioden, leste jeg gjennom alle besvarelser og genererte en rapport for videre bearbeiding og analyser.

4.4 Behandling av data del 1 – svar med avhukinger

Informantene fikk hvert sitt unike nummer i nettskjema, og jeg forholder meg til dem med egen nummerering i forhold til den rekkefølgen de havnet i, når jeg eksporterte rapporten fra nettskjema. Numrene får ikke annen hensikt enn å kunne fortelle i hvilken rekkefølge de besvarte undersøkelsen kronologisk, da all annen data er anonymt. Den første delen av spørreskjema var tenkt for å få vite om alle informanter hadde en eller annen form for utdanning og/eller erfaring med faget. Jeg forsøkte som nevnt å være tydelig på invitasjonen til nettskjema ved å fortelle at målgruppen var de med *undervisningserfaring* i design, kunst og håndverk. Her bør det kanskje påpekes at jeg tok med begrepet *design* i benevnningen av faget i selve tittelen til nettskjema, i tilfelle noen kunst og håndverkslærere hadde mye undervisningserfaring i høyere utdanning hvor design presenteres tydeligere som fagbegrep, for det eksisterer jo også studier som er mer rettet mot design, og det kan jo tenkes at noen informanter har en slik utdanning, for eksempel bachelor i klesdesign og kostymedesign eller noe annet gjeldende (Studievalg.no, 2022).

Hvilken utdanning har du innen design, kunst og håndverk? *

Svar	Antall	Prosent
Ingen	0	0 %
15 til 30 studiepoeng	2	6,2 %
45 til 60 studiepoeng	7	21,9 %
Bachelor	19	59,4 %
Master	4	12,5 %
Doktorgrad	0	0 %

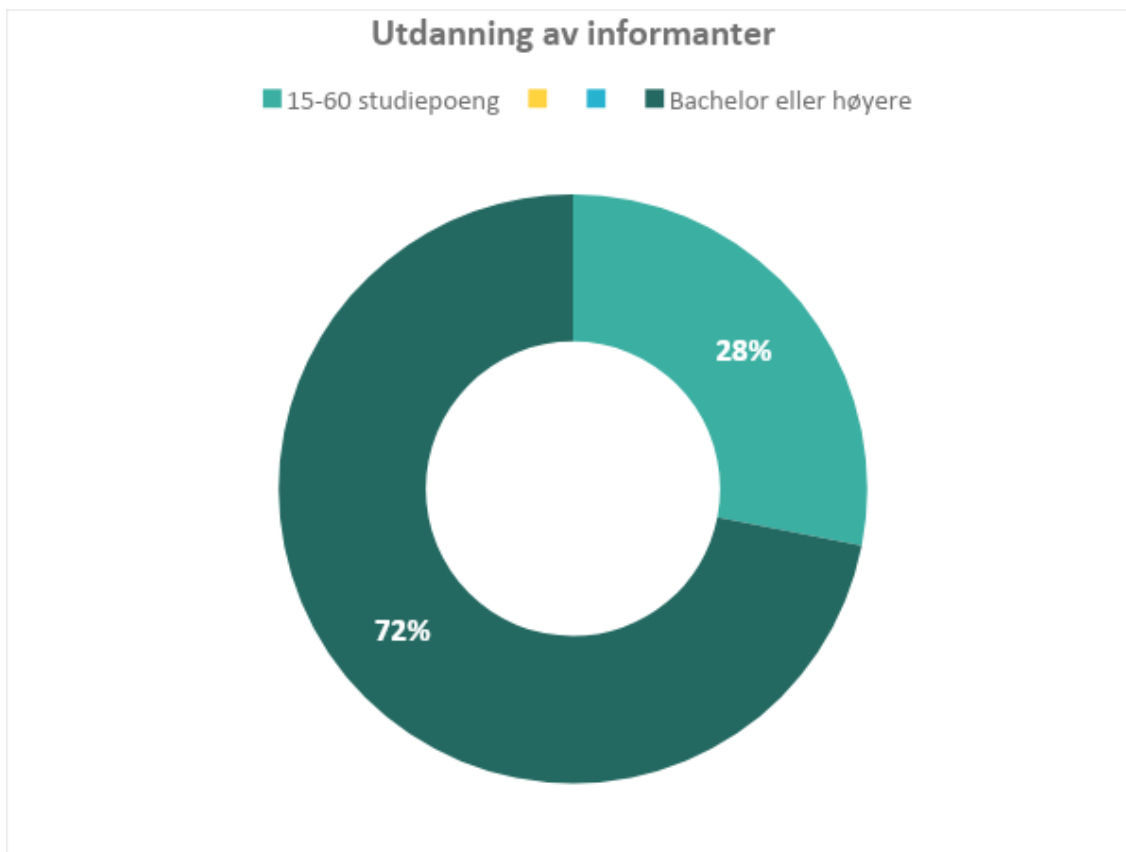
Figur 10 - Skjermdump del 1 - spørsmål 1 - rapport fra nettskjema.

Over ser en svarene på det første spørsmålet som etterspør hvor mye utdanning informantene har innen design, kunst og håndverk. Svaralternativene var:

Ingen	Bachelor
15 til 30 studiepoeng	Master
45 til 60 studiepoeng	Doktorgrad

Tabell 1 - Svaralternativer første spørsmål i nettskjema.

Da jeg har observert at det er mange varianter av utdanning og at det var muligheter for at noen av informantene som nylig hadde startet utdanning, gav jeg rom for dette med «15 til 30 studiepoeng». Hvis en ser på utdannelsen til informantene sortert og slått sammen i grupper, så er det lettere å se at flesteparten av dette utvalget av informanter har bachelor eller høyere utdanning.



Figur 11 - Visuell fremstilling av informantenes utdanning, sortert mellom de som kun har studiepoeng og de som har utdanningsgrader.

Til sammen 23 av 32 har bachelor eller høyere, og resterende har mellom 15 og 60 studiepoeng innen faget. Om dette har noe å si for datainnsamlingen gjenstår å se, men som innsamlingen viser, så er det ingen av informantene som *ikke* har noe form for utdanning innen faget.

Hvor lenge har du jobbet som lærer innen design, kunst og håndverk?

Svar	Antall	Prosent
Mindre enn 3 år	4	12,5 %
5 til 10 år	6	18,8 %
11 til 20 år	16	50 %
Mer enn 20 år	6	18,8 %

Figur 12 - Skjermdump fra rapport. Undervisningserfaring i antall år.

Kun fire av trettito har mindre enn tre års erfaring (**Figur 12**), og ingen har arbeidserfaring fra barnehage (**Figur 13**). En del av informantene svarer at de har undervisningserfaring fra forskjellige nivåer/trinn, og det ser ut ved første øyekast at de fleste har erfaring fra mellomtrinnet til og med 10. trinn.

På hvilket nivå har du undervisningserfaring? *

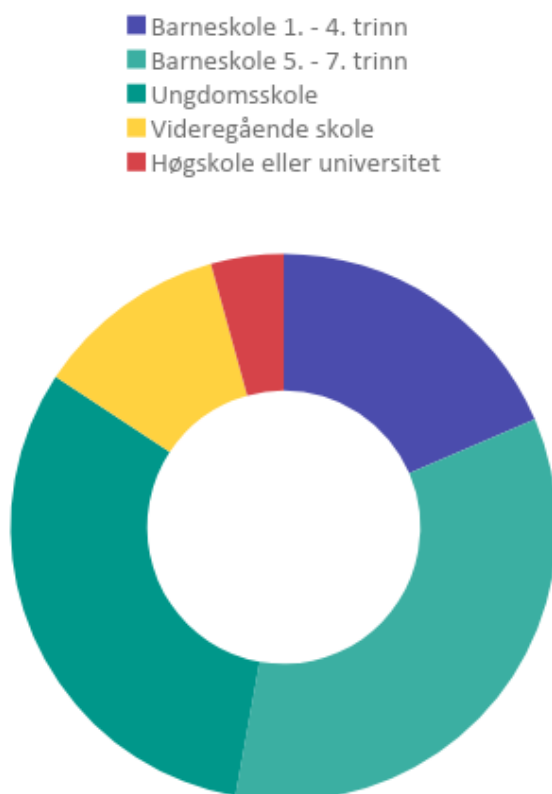
Man kan huke av flere valg.

Svar	Antall	Prosent
Barnehage	0	0 %
Barneskole 1. til 4. trinn	13	40,6 %
Barneskole 5. til 7. trinn	24	75 %
Ungdomskole	22	68,8 %
Videregående skole	8	25 %
Høgskole eller universitet	3	9,4 %
Kulturskole	0	0 %

Figur 13 - Skjermdump fra rapport. Undervisningserfaring fordelt på nivå/trinn.

Avlesing eller dekoding av resultatet på **Figur 13**, kan bli litt uoversiktlig da totale besvarelser overstiger antall informanter. Derfor har jeg slått sammen tallene slik at en prosentvis visuell framstilling viser bedre andelsforholdet. Prosentene er avrundet, men man vil se i figur 14, at mesteparten av undervisningserfaringen til informantene ligger i sjiktet fra 5. til 10. trinn. Tross jeg har grunnskolelærerutdanning for 1. til 7. trinn, så ser jeg stor relevans med alt som har med faget å gjøre til og med 10. trinn. Noe av forklaringen på at det foreligger mest erfaring fra 5. til 10. trinn, kan ha noe med type utdanning å gjøre. Nå har vi to hovedløp for grunnskolelærerutdanning ment for

undervisning for 1.-7. og for 5.-10 trinn. Tidligere hadde man utdanning for 1. til 4. trinn i grunnskolen som nå har blitt utvidet slik at det er mulig kontinuitet gjennom hele forløpet for barneskolen. Konkret variant av utdanning skal ikke ha stor påvirkning for analysen, men er en observasjon som *kan* brukes som vinkling for analyse av datainnsamlingen. Med en oppsummering kan en se at alle trettito informanter har relevant utdanning og erfaring. Over halvparten har 11 år eller lenger erfaring med undervisning i kunst og håndverk.



Figur 14 - Visuell fremstilling av undervisningserfaring til informantene fordelt på trinn/nivå. Mellomtrinnet og ungdomskolen har fått lignende farger for å utheve undervisningserfaringen fra 5. til 10. trinn.

Under forutsetning av at alle informantene er kjent med den nye læreplanen, så er svarene på om spørsmålet om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, ville jeg undersøke om informantene sa seg enig i ordlyden i det tverrfaglige temaet i kunst og håndverk. Sitering fra LK20 ble lagt ut, slik at informantene kunne lese det nøyaktig slik det er presentert av Utdanningsdirektoratet, framfor at de skulle besvare spørsmålet kun etter hukommelsen. I rapporten kan vi se at ingen har svart «nei» på

om overensstemmelse av forståelse av ordlyden og egen forståelse. 43,8% mener at det er dekkende, mens resterende hevder at noe mangler, eller at det bare dekker noe av egen forståelse.

Stemmer dette med din forståelse av å jobbe med elevenes livsmestring?		
Svar	Antall	Prosent
Nei	0	0 %
Noe av det	10	31,2 % 
Ja, det er dekkende.	14	43,8 % 
Ja, men det mangler noe.	8	25 % 

Figur 15 - Skjermdump rapport. Stemmer informantenes forståelse av ordlyden i LK20 med deres egen forståelse av folkehelse og livsmestring?

4.5 Behandling av data del 2 – svar med tekst

Besvarelsene i fritekst ble gjennomgått i rapporten, og eksportert direkte ut fra nettskjemaløsningen til et regneark. Deretter ble cellene i regnearket endret på, formatmessig, slik at det ble lettere å lese gjennom besvarelsene. Framfor å sette meg inn i programvare som er rettet mot datanalyse, ble Microsoft Excel brukt, slik at celler, tekstformat, kolonnebredder og lignende ble justert for å tilpasse tilgjengelig skjermer. Dette gjorde det også enklere for å gjøre rapporten tilgjengelig på en trygg måte og i en passordbeskyttet filmappe, hvor backup og kopier også ble lagret underveis. Neste steg i behandlingen av materialet, var å forsøke å finne koder og systematikk for å kunne fargekode innholdet. Samtidig ble det holdt fokus på om det dukket opp for eksempel overraskende svar i datamaterialet som kunne påvirke videre analytisk retning, eller bidra med å belyse behov for annen tilnærming til kategorisering og koding. Jeg passet også på å sjekke tidligere notater om noe kunne brukes for å påvirke tilnærmingen (Figur 16).

18/11-21) Koder - Spørsmål om opplegg.

- mestring
 - uttrykk
 - uttrykk som mestring
 - følelse
 - uttrykke følelse/stemming
 - Tegning / illustrasjon / making
 - Arbeid over tid
 - Håndverks-teknikk
 - reparasjon
 - Flid og utvikling
 - 2D - uttrykk
 - 3D - uttrykk
 - digitale uttrykk
 - selvportrett
- FORSØK
#1
- 18/11-21
- gruppe

under

grupper

?

Figur 16 - Notablokkside sendt fra reMarkable 2 til PC i pdf-format. Her kan en se mitt første forsøk på å kode ved bruk av kategorier i besvarelsene. Dato er 18. november 2021. Man kan se at allerede her at reflekteres det over gruppering og sammenslåinger av kategorier. Her har jeg også stilt meg selv spørsmålet om å gruppere besvarelser for deretter å lage undergrupper, før jeg eksporterte rapporten.

L	M	N	O	P	Q	F
5	var6	var7	var8	var9	Svartid	
	Jeg har arbeidet med temaer som identitet i arbeid med bildeskaping hvor elevene utforsket eget selvbilde og kombinerer dette med symbolikk og andre uttrykk.	2	Tegning og bildeskaping generelt er fruktbart da det er tilgjengelig for elevene og det finnes utrolig mange muligheter for å arbeide med bilder og uttrykk.		4 minutter 15 sekunder	
	Illustrasjon av moderne eventyr om livsmestring som elevene skriver i norsk time.	2	Illustrasjon av moderne eventyr med tema livsmestring som elever skriver selv i norsk (tema og problematikk fra hverdag til ungdom) øving på å tegne personer, rom, skyggelegging og valører. Inspirert av stilarter til illustratører.		6 minutter 7 sekunder	
		2			55 sekunder	
		2			1 minutt 2 sekunder	
	Alt arbeid dom du jobber med over tid i KH vil elever føle mestring ved. Når de legger glid i arbeidet være seg bilde, tekstil, tre, keramikk osv. de mestrer å få til ting som de bærer med seg i livet. Å kunne tre i ei nål, sy/jmf reparere ting	1	Som i forrige- evnet til flid gjennom utvikling. Du føler mestring. Jeg opplever st alle barn er stolte når arbeidet deres henges opp og blir verdsatt.	Jeg jobber på en skole med ulike kulturelle Og sosiale forskjeller. i KH kan elevene kjenne på mestring uten å kunne språk eller være 'god' i fag. De stiller helt likt- og de føler verdi i arbeidet sitt og blir verdsatt og sett.	6 minutter 46 sekunder	
	Alle opplegg gjennomføres med dette i tankene. Mange elever opplever faget som utfordrende, dermed er det avgjørende at oppleggene er utformet slik at alle elever kan oppleve en form for progresjon i sin egen utvikling gjennom arbeidet sitt og dermed også mestring.	2	Gjennom å illustrere kan elevene dette ord på tanker og følelser som ellers kan være vanskelig å formidle. På denne måten kan de bearbeide eller også søke hjelp gjennom dette. De kan også lage illustrasjoner som en del av et problemløsende arbeid.	Jeg legger vekt på at oppleggene mine skal oppleves relevante for elevene med tanke på deres opplevelse av voksenlivet. Det er også viktig for meg at elevene får passe vanskelige utfordringer og støtte til å komme gjennom dem slik at de på den måten opplever mestring som bygger deres karakter på veien til å bli "gangs	7 minutter 31 sekunder	
	Elevene lager en kort stop- motionanimasjon som skal fortelle hvem de er som person. Identitet, interesser og egenskaper skal kommuniseres gjennom figurer de lager selv. Et annet opplegg har vært en kunstprosjekt grupper i forbindelse med verdensdagen og psykisk helse. Utgangspunktet var en eske og ut i fra den skulle de jobbe fritt med	2	Hvordan man kommuniserer visuelt har stor betydning. Jeg har ofte brukt avistegnere, Stian Hole og Lisa Aisato som eksempler her. Fint for elevene å se hvordan man kan uttrykke følelser visuelt.	Elevene uttrykker seg daglig gjennom emojis og filter, uten å reflektere over at de gjør det. Å gjøre de bevisst på dette er nyttig.	10 minutter 14 sekunder	
	Samtale med elever om illustrasjoner som uttrykker ulike følelser, ble gjennomført etter IGP-modell. Elevene fikk deretter samarbeide om å lage figurer som de fylte med tegninger med temaet «dette gjør meg glad»	2	Man kan uttrykke egne følelser.	Opplever at når elevene kan bruke seg selv inn i prosjektene er de	4 minutter 4 sekunder	

Figur 17 - Skjermdump Excel. Rapporten eksportert direkte til MS Excel. Første steg i endring av format på tekst og tekstbryting i cellene slik at det ble lettere å lese og bearbeide og analysere besvarelsene.

Etter å ha gjennomgått besvarelser for å finne passende koder og/eller farger begynte jeg å gå over flere ganger for å finne fellesnevnerne i form av felles innhold eller begreper. Det viste seg raskt at materiale ble noe stort da mange egenskaper i besvarelsene skapte mange fargekategorier. Det ble gjort flere forsøk på å finne farger som også kunne fremstå som systematisk og dermed skape et grunnlag for å bistå med fremstilling av analyser. Nytt forsøk på tilnærming ble gjort, denne gangen direkte i besvarelsene hvor jeg uthevet begreper som ble brukt for å skape kategorier og fargekoder ut ifra dette:

Jeg har arbeidet med temaer som **identitet** i arbeid med bildeskaping hvor elevene utforsket **egget selvbilde** og kombinerer dette med **symbolikk** og andre **uttrykk**.

Figur 18 - Eksempel på besvarelse fra den første informanten om hva slags undervisningsopplegg hen har gjennomført som hen mener har med temaet livsmestring å gjøre.

Med denne fremgangsmåten håpet jeg på å kunne lettere systematisere innhold i besvarelsene, og dermed få bedre oversikt slik at jeg kunne samle og finne fellesnevnerne, eller finne ut om det er stor spredning i begreper som beskriver

innholdet i undervisningseksemplene deres. Med dette ble nye kategorier og koder utviklet, og jeg fikk en bedre oversikt for videre behandling og analyse.

Utforske	Flid	Illustrasjon	Livsmestring	Mestring	Identitet	Verdsettelse	Følelser	Uttrykk	Selvbilde	Symbolikk	Utvikling	Tilpasning	Formidling	Praktisk arbeid	uh	hfe
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																

Figur 19 - Skjermdump underveis i prosessen med fargekoding. I dette stadiet begynte det å bli lettere å få overblikk over datamaterialet.

Dette ble markert i celler og kolonner som stemte overens med én og én informants besvarelser ved å bruke tallet 1 for hver gang et begrep/kategori ble brukt. Tanken med dette var at det skulle bli mulig å telle opp på en lett og effektiv måte, (summering) for å kunne sette søkelyset mot eventuelle lignende besvarelser.

Utforske	Flid	Illustrasjon	Livsmestring	Mestring	Identitet	Følelser
4	1	4	4	7	7	9

Uttrykk	Selvbilde	Symbolikk	Utvikling	Tilpasning	Formidle/visualisere	Praktisk arbeid
14	3	2	4	1	8	5

Figur 20 - Skjermdump. Optelling av begreper med fordelingsstolper basert på høyeste frekvens. (14 ganger).

Med Excel kan man markere rader og kolonner så endre visning av tallene som integrerer for eksempel stolper i cellene for å visuelt vise fordeling direkte i cellene. Jeg gjorde dette for å undersøke om det var en god måte sammenligne frekvensen av begrepsbruk, samtidig for å undersøke muligheter for presentasjon (**Figur 20**).

I de forskjellige tilnærmingene og prosessene som jeg hele tiden vekslet imellom, ser en at det stemmer overens med kjernen i konstant komparativ metode. Materiale behandles, vurderes og analyseres og påvirker de neste stegene. Noen ganger tar man et skritt eller to tilbake. En foreløpig analyse av materialet, viser en indikasjon på at informantene er mest opptatt av uttrykk, deretter følelser og formidling/visualisering. I sistnevnte ser man et eksempel på hvordan jeg underveis samler begreper, i denne omgang formidling og visualisering. Når dette ble observert, så måtte det reflekteres over om koding og kategorisering burde bli gjentatt. Skulle man kunne bygge en analyse basert på en kvantifisering av begreper, eller retttere sagt finne ut hvilket begrep som er brukt mest, for deretter å kalle det et empirisk grunnlag? Nå som jeg hadde blitt god kjent med dataene, kunne jeg ta for meg en annen tilnærming ved å se nøyere på innholdet i én og én besvarelse. Hva ble egentlig sagt? Kan jeg tolke det som ligger bak bruken av begreper? Neste tilnærming til materiale baserte seg på å splitte opp tekstbesvarelsen ut ifra om informantene sa «flere ting på en gang». Excel ble fortsatt brukt, og nye kolonner ble lagt til for å kunne gi rom for å dele opp besvarelsene uten at det skulle påvirke overblikket og kontrollen på innholdet i rapporten. I nettskjemaet aktiverte jeg automatisk koding av spørsmålene, slik at første spørsmål fikk koding «var1», andre spørsmål «var2» og så videre. Fritekstspørsmålene, altså selve tekstboksene hvor de fylte ut svarene sine fikk kodene «var6», «var8» og «var9», («var7» representerer spørsmålet: «Er det noe innen tegning og illustrasjon du mener berører temaet livsmestring?») hvor de kunne svare «Nei» eller «Ja»). Når jeg hadde gjort klart for ny tilnærming, så jeg på alle fritekstsvarene fra hver informant, splittet svar som kunne tolkes som flere svar på en gang. I noen tilfeller var det lett å tolke og trekke ut innhold, mens i andre tilfeller måtte jeg vurdere om informanten svarte på «flere ting på en gang» i det hele tatt, og om det var noe å trekke ut for å kunne kategorisere videre. Noen informanter svarte også på siste spørsmål, hvor de fikk mulighet til å utdype mer om erfaringer innen tematikken.

4.6 Behandling av data del 3 – nye tilnæringer

I dette delkapittelet tar jeg for meg metodikken rundt bearbeiding av svarene til informantene. For å presentere dette med en bedre lesbarhet, har jeg skilt eksempel for å visualisere fremgangsmåter og behandling av dataene. Dette viser også hvordan jeg behandler materialet slik at informantenes fritekstsvar ikke blir manipulert underveis, kun splittet av praktiske årsaker. En positiv konsekvens av dette var at jeg fikk bedre oversikt og innblikk i datamaterialet. I tidligere tilnærming hadde jeg en kategori og fargekode for begrepet «*Utforske*», hvor blant annet svarene fra eksempelet over ble plassert. Etter refleksjoner og bearbeiding, valgte jeg denne kategorien bort. (Det bør nevnes at omtalte informant skrev «*glid over tid*» men jeg tolket dette som en liten skrivefeil på tastaturet, da bokstavene F og G er ved siden av hverandre. Hadde informanten ment «*flyt over tid*» hadde nok det blitt skrevet, og i tillegg vare resten av besvarelsen skrevet med god rettskrivning.) Med den nye tilnærmingen og kodeprosessen, satte jeg en annen kategori som «*Flid over tid gir mestring*» som er basert på bearbeiding av svarene til en annen informant. For informant #27 tolket jeg at svaret passet best i den kategorien («*Splitt 1*» i **Tabell 2**). En lignende bestemmelse ble gjort av «*Splitt 2*», som tidligere ble kategorisert under «*Identitet*» men ble nå flyttet over til den nye kategorien «*Identitet ved produktskapning*». Deretter kunne jeg fortsette med å lese, analysere, tolke og reflektere over alle besvarelsene på nytt for å få nytt innblikk i alle besvarelsene, for deretter å kategorisere de på nytt. Med dette håpet jeg på å kunne fremstille datamaterialet på en mer forståelig og oversiktlig måte, både for min egen del og for målgruppen til avhandlingen.

Tabell 2 - Eksempel på hvordan fritekstsvar ble splittet opp for å systematisere kategoriseringen på en bedre måte enn å finne og telle opp uttrykk og begreper.

Informant #27	Var6	Var8
Originalsvar	I mange opplegg med idéutvikling kan elevene få mulighet til å drøfte og utforske ulike løsninger. I arbeid med håndverk gjør man kanskje feil og må begynne på nytt, å øve på utholdenhet og at ting ikke alltid går som planlagt tenker jeg er øvelse i livsmestring. Har tematisk arbeidet med temaet identitet i kunst/foto.	Øve på mestring. Få mulighet til å uttrykke seg. Og lære visuelle verktøy for å uttrykke seg.
Splitt 1	I mange opplegg med idéutvikling kan elevene få mulighet til å drøfte og utforske ulike løsninger. I arbeid med håndverk gjør man kanskje feil og må begynne på nytt, å øve på utholdenhet og at ting ikke alltid går som planlagt tenker jeg er øvelse i livsmestring.	Øve på mestring
Splitt 2	Har tematisk arbeidet med temaet identitet i kunst/foto.	Få mulighet til å uttrykke seg. Og lære visuelle verktøy for å uttrykke seg.

Figur 21 - Skjermdump av Excel. Nye kategorier, nye kolonner, splitting av svar.

Dette ble en bedre fremgangsmåte for å dykke inn i selve innholdet til informantenes besvarelser.

For å effektivisere prosessen med å få skilt ut innhold av besvarelsene, fortsatte jeg til alle var gjennomgått minst to ganger, tross jeg gjorde noen observasjoner som kunne påvirke databehandlingen videre. Framfor å la det stoppe prosessen, noterte eller markerte jeg observasjonen direkte i regnearket, slik at jeg kunne gå tilbake til ved en senere anledning. Et av disse «notatene» var for eksempel å markere en besvarelse i rødt skrift. Utfallet av dette ble en nye kategori. Et annet eksempel var en refleksjon om å slå sammen to kategorier/fargekoder. Observasjonen under optelling av begreper tidligere viste jo en indikasjon på at mange av informantene brukte begreper om å uttrykke seg eller uttrykke følelser. Nye kategorier og fargekoder ble satt.

Identitet ved produktskaping	Tverrfaglig undervisningsopplegg	Tematikk-psykisk helse	Uttrykke følelser	Uttrykke seg (elev)
Praktisk/motorisk øvelse	Flid over tid gir mestring	Tilpasset undervisning	Problemløsning	Mestringsøvelse/lære av feil

Tabell 3 - Nye fargekoder som gjenspeiler innholdet i datamaterialet på en bedre måte. Fargene ble brukt for markering av svarene slik at jeg kunne kryssjekke kodingen og analysen underveis, og i ettertid.

Som nevnt ble det gjort noen notater underveis, og et notatene viste seg å ha en viss innvirkning, nemlig det å slå sammen kategorier. Dette kommer som et resultat av en

abduksjon som viser min subjektivitet i et forskningsuttrykk, og at jeg har gått inn i materialet med en åpen og forutinntatt bredde, tross at et nettskjema som jeg har brukt kan tolkes som en lukket tilnærming. Mitt valg om å slå sammen kategorier viser at jeg var i en utviklende fase, hvor jeg behandler data på en åpen metode for så å ta beslutningen om å spisse inn presentasjonen av dataene (Postholm et al., 2018, s. 102-104). Med dette kunne jeg forberede meg til å bruke Goodlads fem læreplannivåer mot materialet mitt.

Uttrykke følelser	Uttrykke seg (elev)
	1
SLÅ (tanker	SAMMEN? & følelser)

Figur 22 - Utsnitt av skjermdump av kommentar satt direkte inn i regnearket for innsamlet data. Her satte jeg i gang en dialog med meg selv, om det er fornuftig å slå sammen to kategorier som begge går på å uttrykke seg. Noe som indikasjoner pekte på ved den tidligere tilnæringsmetoden var at informantene er opptatt at elevene skal jobbe med å uttrykke seg i en eller annen form, når det kommer til å berøre livsmestring i undervisningsoppleggene deres.

Når en ser på notatet jeg gjorde direkte i regnearket, så har jeg skrevet «Slå sammen? (tanker & følelser)». Årsaken til at jeg noterte «tanker & følelser» var at jeg vurderte der og da, om jeg skulle slå sammen og kategorisere besvarelser mot den kategorien. Dette vurderte jeg som et eventuelt steg som ville kunne påvirke presentasjon av materialet altfor mye, så kategoriene ble slått sammen, men da kalt «Uttrykke seg selv og følelser». Hvorfor skulle jeg bruke andre begrep for kategorisering og koding enn det som faktisk gjenspeiler innholdet i informantenes svar?

Informant

Var6

Var8

#7

Originalsvar	Elevene lager en kort stop-motionanimasjon som skal fortelle hvem de er som person. Identitet, interesser og egenskaper skal kommuniseres gjennom figurer de lager selv. Et annet opplegg har vært en kunstprosjekt grupper i forbindelse med verdensdagen og psykisk helse. Utgangspunktet var en eske og ut i fra den skulle de jobbe fritt med virkemidler for å kommunisere temaet for verdensdagen i år.	Hvordan man kommuniserer visuelt har stor betydning. Jeg har ofte brukt avistegnere, Stian Hole og Lisa Aisato som eksempler her. Fint for elevene å se hvordan man kan uttrykke følelser visuelt.
Splitt 1	Elevene lager en kort stop-motionanimasjon som skal fortelle hvem de er som person. Identitet, interesser og egenskaper skal kommuniseres gjennom figurer de lager selv.	
Splitt 2	Et annet opplegg har vært en kunstprosjekt grupper i forbindelse med verdensdagen og psykisk helse. Utgangspunktet var en eske og ut i fra den skulle de jobbe fritt med virkemidler for å kommunisere temaet for verdensdagen i år.	

Tabell 4 - Splitting av besvarelser fra en informant.

I **Tabell 4** omtales det fra en informant kunstprosjekt i forbindelse med verdensdagen for psykisk helse. Opprinnelig ble det satt en kategori om psykisk helse som tema, som

ble utelatt som kategori, og heller slått sammen som en observasjon om å uttrykke seg. Dette innebar nye endring med fargekoder og kategorier. «Tematikk – psykisk helse» fjernet jeg som kategori. Kun én informant uttrykte seg klart når det kommer til psykisk helse i nettskjemaet. Det hinter om en form for narrativ som har utfoldet seg for utviklingen av min forståelse av datamaterialet. Det er jeg som står i det «substantive feltet» og jeg som må ta valget om å utelate eller tilføye i forskningsmaterialet, dermed fjernet jeg kategorien. Det må sies at samme informant besvarte nettskjema på en så god og utfyllende måte ellers, at hen har bidratt til et lite men godt innblikk i relevante undervisningsopplegg. Flere kategorier ble sterkt vurdert for sammenslåing, for eksempel kategoriene «Flid over tid gir mestring» og «Mestringsøvelse / lære av feil» men når jeg gikk nærmere på hva informantene faktisk hadde svart, tolket jeg det dithen at den ene kategorien omtaler besvarelser som har med mestring over tid å gjøre, og den andre som omhandler eksempler på enkelte undervisningsopplegg og ikke nødvendigvis over tid. Men, så er det én informant, informant #25 som klarer å binde begge kategorier sammen med sitt første svar om undervisningsopplegg (ingen skrivefeil har jeg rettet på):

«Jeg tenker at livsmestring handler om å legge opp oppgaver som gir mestring. At elever som kanskje sliter med de teoretiske fagene eller som har problemer med og sette ord på eks følelser, kan visualisere det i uttrykket de gir i de ulike oppgavene.»

Informanten alene har ikke påvirket hvordan jeg ser på kategorisering, det er også påvirket av min egen forståelse for undervisningsopplegg i faget og hvordan min utvikling av *innspisset* forståelse når jeg har jobbet med materialet. Samme informant skrev også til slutt i nettskjemaet:

«Som sagt livsmestring handler etter mitt syn om å greie , skape noe som gir mestring glede og mening.»

Med det for øye er det på tide med en presentasjon av egen utforskning.

4.7 Egen utforskning

Med egne utforskende digitale tegninger som omhandler temaet livsmestring, forsøkes det å sette seg inn i hvordan en kan bearbeide temaet via digital tegning. For

anledningen brukes det en reMarkable 2, som er en norsk oppfinnelse og som fungerer som en digital notatblokk og lese Brett (Se eget delkapittel). Jeg forsøkte å unngå «juks», det vil si benytte meg av redigeringsmuligheter og altfor flittig bruk av angrefunksjoner, slik at bruken av digital «tegneblokk» kan relateres mest mulig til tegning med tusj og penn. Med dette håper jeg å kunne skape erfaringer og innsikt i eventuelle fremtidige undervisningsopplegg, med for eksempel tegning som tema og livsmestring som et element som berøres og løftes fram. Det er en underliggende fare for at egne følelsesinntrykk har gitt skissene et preg, også egne erfaringer, men det bør en ikke ignorere, men heller dokumentere (Yin, 2011, s. 152-153). En større fordel i denne fremgangsmåten er at en ikke trenger å være påpasselig på vegne av andre, jeg kan gå noe mer kompromissløst, eller bokstavelig talt hensynsløst til verks (Yin, 2011, s. 154), men mindre man tydelig tegner andre eller andres situasjoner eller erfaringer uten tillatelse. Skal en forsøke å sette seg inn i barns erfaringer og illustrere dette, kan det bli intenst hvis en klarer å relatere til det fullt ut, tross man har tidligere erfaringer og innsikt som kan relateres til en gitt situasjon utover det et barn kan (Dewey, 2005, s. 52). Mine tegninger og illustrasjoner utformet av tidligere erfaringer og visualiserte erfaringer blir ladet av mine følelser, slik erfaringer blir farget av følelser underveis. Mine tegninger kan betraktes som fysiske, tross de er digitale, for de kan sanses med øye og dermed skapes en kvalitativ enhet via den følelsesladde prosessen bak. Mine erfaringer kan betraktes som estetiske av karakter, selv om det kan vise seg at noen av mine tegninger i seg selv ikke er det (Dewey, 2005, s. 51). Tilnærmingen kan betegnes som tveegget, hvor jeg er undersøkende både instrumentelt og estetisk i mine utforskninger, eller som både utøver og lærer. Begge vinklinger kan bli erfaringer som kan tas med videre i tenkte didaktiske opplegg. Dette håper jeg kan bli viktige bidrag til min eller andres fremtidige elevers læring (Angelo & Kalsnes, 2014, s. 197). Selve tilnærmingen er inspirert av Sage Brice (2018), hvor Brice har en artikkel om sitt eksperiment i et posthumanistisk feltarbeid hvor hun blander inn assosiasjoner mellom tradisjonell akademisk tekst og observerende tegning (Brice, 2018, s. 1-2). Ved å tegne fortløpende under innledende feltarbeid i våtlandskap, hevder Brice at hun fikk påpekt der og da de materiale relasjonene og representasjonskreftene for å kunne fortelle om landskapet og landskapets historie på en mer utfyllende måte. Feltarbeidet fokuserte på spenningen mellom det kroppslige, bevegelige og relaterende mellom blant annet

mennesker og traner i landskapet. Noe av forutsetningen lå i spenningsfeltet mellom jordbruk, turisme, bevaring og nasjonsutbygging (Brice, 2018, s. 5). Min hensikt derimot var å forsøke å tegne meg inn i et følelsesmessig landskap rettet mot livsmestring. Jeg hadde et håp om å åpne opp for innsikt i elevers hverdag som har med livsmestring å gjøre på godt og vondt. I motsetning til Brice, har jeg ikke noe å tegne etter direkte, det er ingen objekter eller situasjoner jeg kan observere på normalt vis, for så å tegne det slik jeg ser det der og da. Min fremgangsmåte var noe mer abstrakt, ved bruk av mitt indre øye, satte jeg meg selv i en posisjon hvor jeg var nødt til å forestille meg noe å tegne, noe å forme etter idéer og tanker (Ching, 1990, s. 137). Noen spørsmål måtte jeg stille meg selv, for eksempel om jeg evnet å sette meg selv inn i barns situasjoner, og om jeg i det hele tatt hadde evner til å tegne og utforske på denne måten. Noe av svarene jeg kunne gi meg selv, var at jeg ble nødt til å påkalle egne minner eller forståelser i et håp om å kunne framstille mulige hendelser i form av representative tegninger eller illustrasjoner. Jeg måtte bruke egen fantasi, med alt det innebar, å skape en bro mellom fortid, sanntid og mulig framtid (Ching, 1990, s. 139). For å forløse dette kan jeg nevne eksempelvis, at den første tegningen min er basert på egen erfaring fra barndommen og det minnet manipulerte jeg og visualiserte framfor meg. På denne måten kunne jeg forsøke å tegne en lignende situasjon basert på egen erfaring, så «redigere» eller «retusjere» et hvilket som helst indre bilde. I etterkant ville jeg se om mine erfaringer i den undersøkende prosessen kunne brukes til fremtidige undervisningsopplegg. Som en forforståelse håpet jeg på overraskelser i form av positive erfaringer og empiri. Lite visste jeg i starten, om utforskningen og hva slags konsekvenser dette skulle innebære for meg selv.



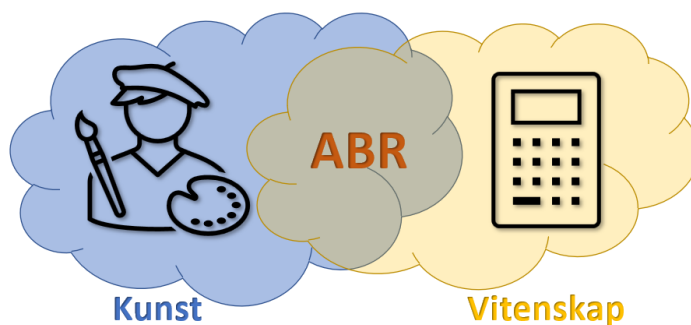
Figur 23 - En skisse som ikke er tatt med i utvalget som presenteres i eget resultatkapittel, men var en undersøkelse hvor jeg tegnet og skrev samtidig uten å løfte pennen. "Nå forsvinner flyten i dragsuget" tenkte jeg og den ble utelatt da jeg ikke fikk knyttet den mot livsmestring like tydelig som andre tegninger.

4.8 Art based research

Art based research (ABR) betegnes som et samlebegrep for forskningsfelt som oppstår i krysningspunktet mellom det kunstneriske og vitenskapelige, framfor slik det historisk sett har vært betraktet som ytterpunkter innen forskning (Leavy, 2017, s. 3).

Samlebegrepet ABR, paraplyen om du vil, har fått vind i seilene de siste tiårene da man kan se en sammenheng mellom kunstnerisk og kvalitativ tilnærming, da begge fremmer et helhetssyn på forskningen, og som tidligere nevnt innen kvalitativ forskning er jo den som utforsker det primære verktøyet for forskningen (Leavy, 2017, s. 8-9; Merriam & Tisdell, 2015, s. 15). Noe av fordelene med ABR er at man kan få ny innsikt man ellers ikke ville kunne belyst for eksempel via kreativ problemløsning. De kunstneriske tilnærmingene kan bidra til å gjenspeile situasjoner innen livsmestring da feltet kan være følelsesladd og ha muligheter til å bevege (Leavy, 2017, s. 9). Utfallet av ABR kan være meningskapende og samtidig utfordre gitte rammer når det kommer til for eksempel research design men uten at det går på bekostning av validering av oppstått empiri eller ønsker om budskap om emosjonelle aspekter i livet, i dette tilfelle livsmestring (Leavy, 2017, s. 10). I forhold til de indre dialogene jeg har hatt vedrørende tegningene mine, har det vært minimalt med eksterne dialoger, i tillegg til at jeg har lent meg på (Ching, 1990) i den kreative prosessen tegning er, så sees begge dialogvarianter som måter å analysere på innen ABR-vinklingen (Leavy, 2017, s. 579).

Figur 24 - Art based research, i krysningspunktet mellom det kunstneriske og vitenskapelige. Skyene illustrerer hvor hodet mitt har vært til tider.



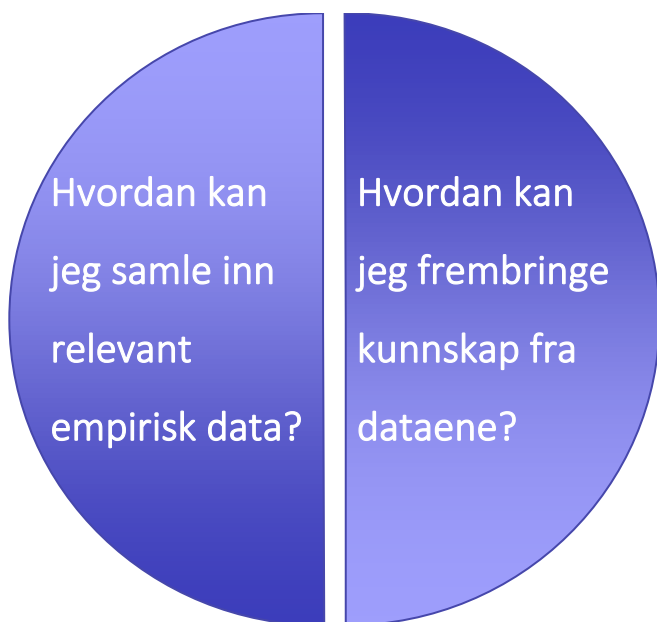
Det er tilsynelatende ikke fullstendig enighet om ABR kan sees på som en uavhengig forskningsretning eller om det kan betraktes som en form for undergren innen kvalitativ metode, men det kan sees på med viss fleksibilitet tilpasset til det kunstneriske tema sammen med generelle kriterier, spesielt når det kommer til evaluering av empiri (Leavy, 2017, s. 575).

Leavy foreslår sju kategorier for evalueringskriterier med veiledende forskningsspørsmål:

Kategori	Veiledende forskningsspørsmål
<i>Metodologi</i>	Passer tilnærming med mål for utforskningen? Blir det helhetlig og brukbart?
<i>Brukbarhet</i>	Hva kan dette brukes til? Hva har jeg lært?
<i>Offentlig lærdom</i>	Hvem får tilgang til resultatene? Foreligger det en fagfellevurdering?
<i>Mottakers respons</i>	Hvordan er responsen til mottakere? Har man innhentet reaksjoner?
<i>Estetikk eller det kunstneriske</i>	Er det kunstneriske bra nok? Blir man beveget eller engasjert?
<i>Personlig preg eller kreativitet</i>	Kommer det fram en unik stil? Har arbeidet en distinktiv stemme?
<i>Etisk praksis</i>	Er karakteriseringen av mennesker multidimensjonal? Er involverte beskyttet? Hvordan foreligger eierskap til det kunstneriske?

Tabell 5 - Samlende utdrag kategorisering av vurderingskriterier av ABR. Egen oversetting (Leavy, 2017, s. 577-584)

En ting er når jeg selv vurderer egen kunstneriske utforskning, resten er strengt tatt opp til andre, men jeg har forsøkt å være påpasselig slik at mine arbeider blir delt, og at de utvalgte materiale er en del av helheten. De veiledende spørsmålene i **Tabell 5** kan besvares. Noe kan forenkles, for eksempel når det kommer til etisk praksis. Jeg har ikke illustrert enkeltpersoner eller enkeltsituasjoner som noen kan direkte kjenne seg igjen i, i så fall er det rene tilfeldigheter og eierskapet ligger hos meg, da jeg ikke har samarbeidet med noen, eller direkte gjenspeilet andres verker eller lignende. Noen besvarelser kommer fram i resultatene når det kommer til personlig preg og om det er brukbart og lærerikt for min del. For å supplere eller forenkle tilnærmingen når man bearbeider egen kunstneriske utforskning og tilnærming til tematikk, kan man også bruke modell inspirert av avhandling beskrevet av Groth og Riis og deres tilnærminger for innhenting av data i egen utforskning. To konkrete spørsmål blir stilt.

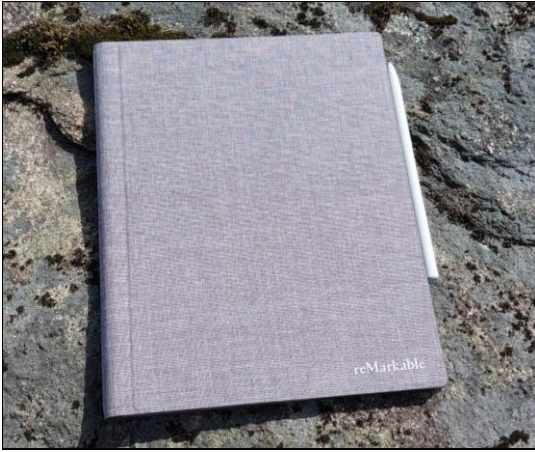


Figur 25 - - Modell som illustrerer to aspekter for metode for datainnsamling av mine tegninger (Riis & Groth, 2020, s. 15)

Med Riis & Groth (2020) for øye, hadde jeg en åpen tilnærming til egen kunstnerisk utforskning, og med Leavy (2017) kunne jeg gå over eget materiale for sortering og kontrollering.

4.9 «Tegnebrettet» og tverrfaglighet

Når jeg skulle starte med første tegning hadde jeg en reMarkable 2 framfor meg. Denne ble opprinnelig innkjøpt for å kunne gjøre notater i forelesninger og under arbeidet med avhandlingen, men viste seg å ha kvaliteter når det kom til å tegne. Tanken var å bruke svart tusj med tynne tupper i min prosess, men den digitale pennen følte like lett å håndtere. Dette er en norsk oppfinnelse som er en videreutvikling av lesebrettsteknologien. Dette brettet har blant annet E Ink teknologi og kapasitiv touch-skjerm, som betyr at man kan ta på skjermen forskjellige steder samtidig hvis en for eksempel skal forstørre eller zoome inn. Skjermen er 10,3 tommer stor og har monochrome digital «papir-skjerm» (ingen farger). Det følger med egen digital penn, som har utskiftbare høyfrikasjons-tupper og foreløpig kan den behandle kun ePUB og PDF-filer (reMarkable, 2022). Brettet hadde jeg allerede brukt en del til å ta notater med, og jeg var kjent med muligheter for å lage mapper og strukturere innholdet og administrere innholdet. I tillegg hadde jeg importert e-bøker og brukt det som et lesebrett. Tegnefunksjonen til brettet passet meg utmerket i denne sammenhengen, da produsentens intensjon om å skape en digital notatblokk som kan erstatte papir. For



Figur 27 - Foto: Stian Gulbrandsen - reMarkable 2 med omslag og digital penn som henger på med magnet. Omslaget beskytter brettet og gjør at man får en bokfølelse.

Målgruppen for reMarkable er nok de som noterer mye i næringslivet slik man kan se på markedsføringen deres, men for meg har den passet utmerket, og jeg kan forestille meg at fremtidige elever vil komme til å benytte seg av lignende brett, og ikke kun studenter og voksne. En annen gunstig detalj, er at jeg ikke vært avhengig av tilgang til en skanner med høy kvalitet, som jeg ville trengt ved tegning på papir. Det ville det blitt veldig mye papiravfall om jeg hadde tegnet like mange skisser, tegninger og illustrasjoner som jeg har gjort med brettet, for det ble så mange at jeg ble nødt til å velge ut noen få. I denne sammenheng tolker jeg 16 tegninger og illustrasjoner som et lite utvalg som blir presentert én og én i eget resultatkapittel. Refleksjoner rundt alt jeg har tegnet har medført at jeg har gjort opp en mening om at hva jeg sitter igjen med, ville jeg uansett sattet igjen med om jeg hadde tegnet på papir. Noe av årsaken er min fortrolighetskunnskap om bruk av digitale hjelpemidler og verktøy, da jeg har hatt tilgang til dette siden 1984, slik at jeg tilpasser meg veldig raskt, men jeg erkjenner at imiteringen av papir ikke er en erstatning. Det mangler fortsatt noe hvis man tenker på det sensoriske som lukt, konsistens grafitt på fingrene. Den digitale pennen risser ikke inn papiret slik en tynn tusj eller hard blyant kan. Mine erfaringer skal jeg uansett kunne overføre til tanker om hvordan elever eventuelt kan oppleve å tegne seg inn mot temaet livsmestring. Det er her mine erfaringer kommer til å krysse overførbarheten til skjønnlitteratur innen tematikken, og hvor fagets særegenhet kan bidra til god tverrfaglig undervisning, gjerne med bruk av skjønnlitteratur og tegning tverrfaglig (Lauritzen, Antonsen, et al., 2021, s. 15). Når jeg bestemte meg for hva jeg kunne komme på som eksempel på undervisningsopplegg med livsmestring som tema, så jeg for meg at jeg kunne velge en god bok som presenteres eller leses for elever for så hvor de får i oppgave å illustrere noe fra boka. Det setter litt krav til litterær kunnskap, men

kan lett gjennomføres med godt tverrfaglig samarbeid med lærer i norsk, hvis en ikke underviser i faget selv.

4.10 Bearbeiding av data av egen utforskning


















Jeg ser på de eksplorative skissene (Postholm et al., 2018, s. 104) jeg tegnet og presenterte først, **Tegning 1**– («WTF»), at jeg forsøkte å være systematisk fra starten av. Kommentarene til skissene er basert på spekulasjoner, refleksjoner og notater underveis, og når jeg ser tilbake forsøkte jeg å være systematisk i form av tilnærme meg å tegne skisser i samme stil. I en av dialogene jeg hadde med meg selv, så skjønnte jeg at det ikke ville være gunstig for fremgangen, så jeg lot heller tilfeldighetene stå til, og heller ta beslutninger fortløpende. I **Tegning 2**– «Studenten?» er et godt eksempel på hvordan jeg reflekterte over at skissen lignet litt på tegninger i Albert Åberg, og at dette kunne være en gjennomgående stil for alle skisser (Bergström, 2020). Men som man ser i neste skisse som ble presentert, **Tegning 3** – «Hodet i skyene», ser en hvordan jeg får kommunisert bedre med enklere streker og mindre detaljer. Dermed resulterte refleksjoner og indre dialoger med at både det tegnetekniske og innhold skulle bære preg av eksplorativ metodikk. Hva som blir det empiriske etter alle disse skissene er ikke innlysende, og en dypere analyse av dette ble ikke gjennomført før alt det praktiske arbeidet var ferdig, og det ble mange skisser, så mange at jeg ble nødt til å redusere antallet betraktelig for å hente ut empiri. Men hvordan kunne jeg hente ut relevant empiri fra disse skissene, og hva slags nyervervet kunnskap jeg kan dele ut ifra dette? Intensjonen var at skissene skulle styre det narrative med hjelp av mine kommentarer.



Figur 28 - To forskjellige utgaver av første tegning. Skisse med kommentarer og endelig versjon. Fjernet støy og kjøkkeninnredning lagt til for å fremheve kjøleskapet.

I første forsøk ble jeg nødt til å fremgangsmåten, for notater og kommentarer direkte på skissen så jeg da, og nå i ettertid, har forstyrret tankesettet mitt for intensjonene om å la tegningen gå sin gang som en undersøkende (eksplorativ) metode. Dog kan en se at jeg har notert nye idéer som kunne bidratt til å tegne en ny skisse som kanskje kunne utartet til å bli flere skisser i forskjellige varianter. I kommentarene mine kommer det fram at jeg ikke vet hvorfor jeg bruker mye tekst i flere av skissene mine, men min tolkning er, at det er sånn jeg er. Det er slik jeg uttrykker meg, og da kan vi stadfeste at de skissene det gjelder er multimodale som følge av ikonotekst og de andre er illustrasjoner (Birkeland et al., 2018, s. 98). Allikevel har jeg valgt at noen skisser kan betraktes som begge deler ut ifra hvordan jeg har presentert og kommentert de. Dette ble satt i en tabell for å få overblikk.

4.11 Kategorisering av utforskende tegninger

Skisse & nr	Tittel	Multimodal	Illustrasjon
 1	WTF	Ja	Nei
 2	Studenten?	Nei	Ja
 3	Hodet i skyene	Nei	Ja
 4	Tanker	Ja	Nei
 5	Bokstavkjeks	Ja	Ja
 6	Math!	Ja	Nei
 7	I klasserommet	Ja ¹	Ja ¹
 8	I ballbingen	Ja ¹	Ja ¹
 9	Trist og sliten	Ja	Ja
 10	Strekke seg etter stjernene	Nei	Ja
 11	Have a nice day	Ja	Ja
 12	Smile	Ja	Nei
 13	Fokus	Ja	Nei
 14	Puter under armene	Nei	Ja
 15	Såret	Nei	Ja
 16	Sorg	Nei	Ja
 17	Alt er bra	Ja	Ja

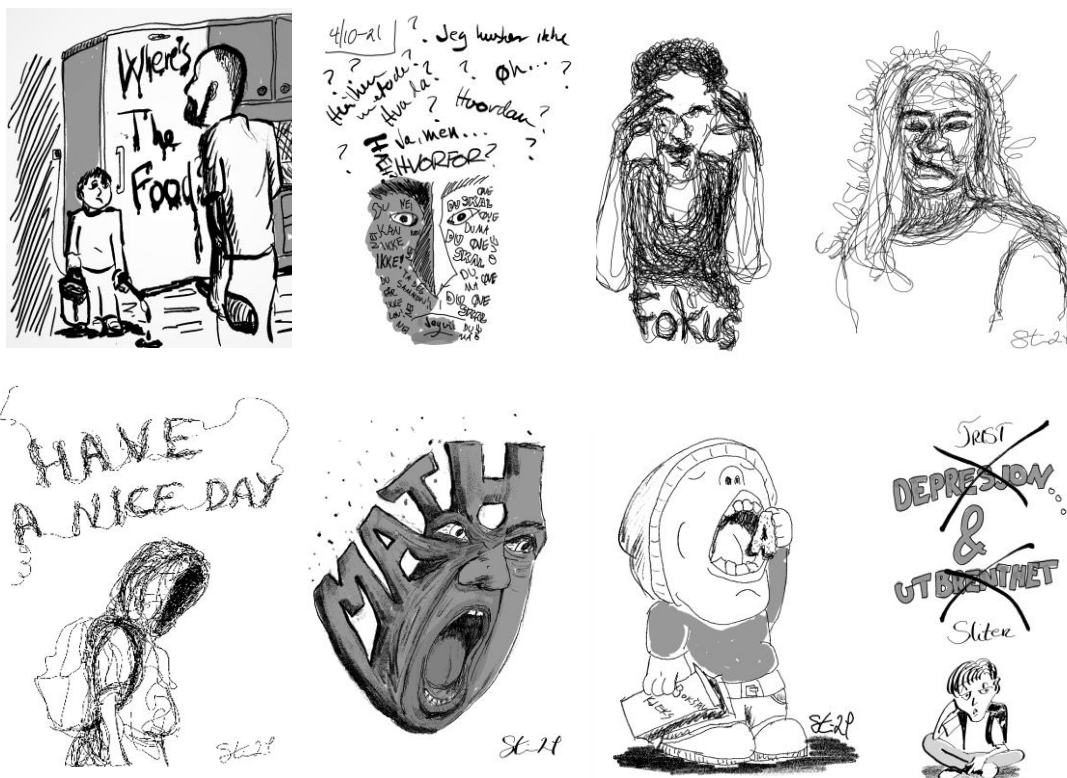
¹ I denne analysen av tegningene besluttet jeg å sette de to som har en tegneseriestil som både multimodale og illustrerende. Det er fordi de illustrerer hver sin situasjon, og verbalteksten peker i retning av det multimodale. Tegneserie er en egen sjanger og betraktes som en nyere medieform (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018, s. 173). Men jeg besluttet å kategorisere de som illustrasjoner, da de illustrerer mulige situasjoner barn kan oppleve.

Tabell 6 - Oversikt over utvalget av eksplorative skisser. De som er tolket som multimodale kan allikevel betraktes som illustrasjoner basert på intensjoner og refleksjoner underveis av utformingen av skissen.

4.12 De undersøkende tegningene sortert

De er flere måter å sortere skissene mine på for at man skal kunne få en oversikt over relevansen mellom dem. Det kan også være hensiktsmessig som et verktøy for kommende utstilling, da jeg har et ønske om å vise fram skissene på to forskjellige veggflater, gjerne på hver sin side av en vegg. Slik jeg ser alle tegninger samlet, så har jeg kategorisert dem som enten multimodale eller som illustrasjoner.

4.12.1 Multimodale tegninger



Figur 29 - Tegninger kategorisert som multimodale.

Alle skissene i **Figur 29** - Tegninger kategorisert som multimodale.har en form for verbaltekst som er i et tydelig samspill med tegningen. Virkningen av dette er at tekst og bilde møtes i et samarbeid som skaper ny tekst, eller nytt innhold. Det er dette som kalles ikonotekst (Birkeland et al., 2018, s. 98). I første skisse har man også ordspill i «Where's the food?» hvor forbokstavene satt sammen også skaper forkortelsen WTF som er forkortelse for «what the fuck» som i seg selv kan betraktes som en intertekstualitet. I gutten som spiser bokstavkjeks har jeg tydeliggjort bokstaven A for at leseren skal enkelt se hva det er, men allikevel skrev jeg «bokstavkjeks» på esken for at det ikke skulle være noen tvil. Ellers så kan en si at det som er felles med ikonotekstuale, er at det er tanker eller utsagn som fremheves. Tegningen av barnet som skriker ville nok ikke vært forståelig om jeg ikke hadde fått «math» tydelig fram, og dermed kommuniserer både jeg og tegningen.

4.12.2 Illustrasjoner



Figur 30 - Tegninger kategorisert som illustrasjoner.

Da de to tegneserie-skissene er konkret illustrerende til erfaringer jeg skildret fra å jobbe i barneskolen, har jeg kategorisert de som illustrerende. Resterende skisser er uten verbaltekst, men den mørke skissen «Alt er bra» har noe ikonotekstualt over seg ved bruk av smilefjes, men jeg sorterer den skissen som en illustrasjon for noe vondt. Det har vært gjort andre forsøk på sortering for å se på skissene med forskjellige tilnærminger for kategoriseringer, for eksempel i forhold til stemning, men en slik sortering besluttet jeg å heller gjennomføre som et forarbeid til utstillingen våren 2022. Det er gjort en del erfaringer underveis, mye går på egen utvikling og hvor raskt jeg tilpasset meg til å tegne på det digitale tegnebrettet, og annen utvikling var på det rent tegnetekniske. Da er det noen skisser som skiller seg ut fra de andre, og det er skissene som er tegnet med én eller tilnærmet én strek.

4.12.3 Tegninger med få streker

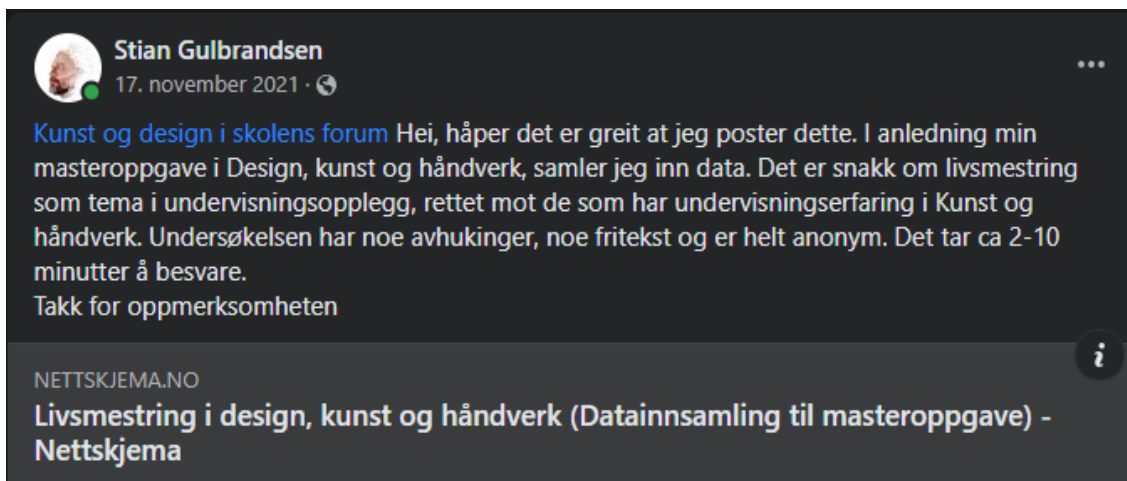


Figur 31 - Tre multimodale tegninger som skiller seg ut fra de andre.

Fra venstre i **Figur 31**: Denne ble i utgangspunktet tegnet med én strek, det vil si at tuppen på pennen ikke ble løftet fra brettet bortsett fra da jeg signerte den. Det kan hende pennen har sklidd litt av overflaten da jeg tegnet denne veldig raskt. På skissen i midten er ble ikke pennen løftet før jeg besluttet at den var ferdig, og den til høyre ble tegnet med to streker. Det er en sannhet med modifikasjoner, for jeg tegnet noen svake streker der bokstavene skulle være, for å sette av plass til bokstavene. Felles for disse skissene var at jeg kan ikke huske å ha tegnet på denne måten før. Det er flere skisser som ikke har blitt tatt med i utvalget til avhandlingen i lignende stil, men med prosessen med de to skissene til høyre fikk jeg kjenne på mestringsfølelse, da det ble et samsvar med indre dialog og refleksjoner underveis, det grunnleggende i idéene bak skissene og de endelige resultatene. Tegneteknikk hadde jeg ingen forutsetninger om at skissene skulle bli gode nok til å kommunisere konkrete tanker og situasjoner som berører livsmestring som tema. Samlet sett kan en se på disse tre skissene hvordan jeg antageligvis i det underbevisste bruker ikonotekst som virkemiddel, og jeg har ingen preferanser med tanke på bruk av engelsk eller norsk. Det er når jeg forsøker å innhente data fra erfaringene mine tegninger med få streker jeg kan ser hva slags utvikling jeg har hatt underveis. Når jeg frigjorde fra det tegnetekniske, kan det se ut som jeg fikk et møte med intensjoner om å sette meg inn i elevers mulige situasjoner som *kan* omhandle livsmestring.

5 Resultater og behandling av datainnsamling

Lenke til nettskjema ble delt på et sosialt media i grupper for kunst- og håndverkslærere. 32 anonyme informanter tok seg tid til å besvare og når jeg henvendte meg til dem forsøkte jeg å sørge for at det ikke skulle være tvil om hva undersøkelsen skulle handle om. Denne tanken er basert på min erfaring fra arbeidslivet hvor man ofte får bedre data hvis man er sikker på at deltakere i undersøkelser gjennomfører og oppsøker undersøkelsen frivillig.



Figur 32 - Skjermdump - Eksempel på post med utheving av gruppeside på Facebook, slik at alle medlemmer får varsel om innlegget. Responsen ble godt og de fleste tok seg god tid til å besvare på undersøkelsen.

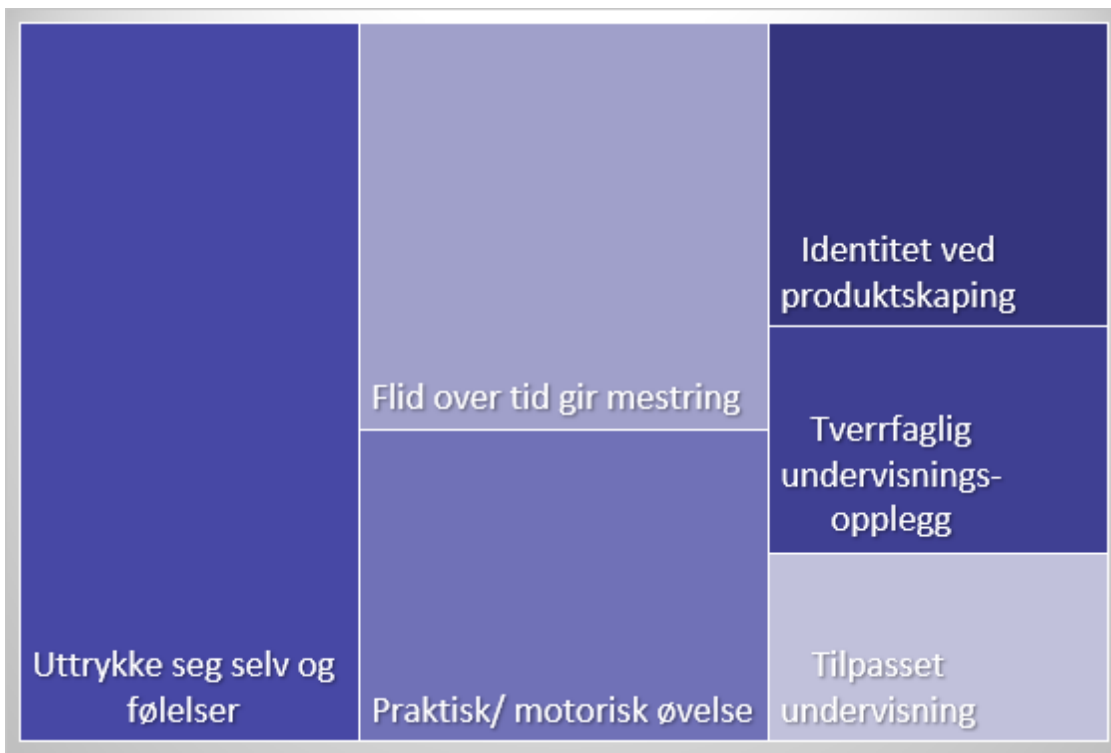
På skjermdumpen over har man et eksempel på at man allerede i første (tidlig) møte med materiale foretar en analyse (Postholm, 2010, s. 86; Postholm et al., 2018, s. 145). Jeg vurderte ordlyden i innlegget og var påpasselig med å nevne: «Det er snakk om livsmestring som tema i undervisningsopplegg, rettet mot de som har undervisningserfaring i Kunst og håndverk.» Med den ordlyden skulle det ikke være tvil om hva som kunne være tematikk i undersøkelsen, og alle informanter har gått inn på nettskjemaet og besvart etter eget ønske. Veien til en utviklet forståelse av innsamlet data har vært preget av mange bevegelser og tilnærminger til dataene, og jeg mener jeg har kommet fram til en god og fornuftig samling av kategorier som gir et godt overblikk. Det er mulig jeg har beskrevet litt mange detaljer for å presentere mine fremgangsmåter og forståelse, men dette er et narrativ som bidrar til å beskrive hvordan jeg har forsøkt å bruke forskjellige vinklinger til dataene. Det er gjort mange

tilnærminger til datamateriale, men innsnevringen av kategorier har bidratt at den brede tilnærmingen ikke har gått utover kvaliteten til fremstillingen av studiet (Wolcott, 2008, s. 87). Jeg erkjenner at jeg har påvirket analysen med mine erfaringer og tolkninger og dermed også bidratt med å gi presentasjonen av datamaterialet et personlig preg (Postholm et al., 2018, s. 159), men det skal allerede være dokumentert i tråd med kvalitativ praksis (Yin, 2011, s. 152-153). Narrativet fram til dette punktet og konsekvensen er en oppdeling av som har endt i seks kategorier, selv etter analyser av innhold i flere kategorier. De seks kategoriene er:

Uttrykke seg selv og følelser	Tverrfaglig undervisningsopplegg	Identitet ved produktskaping
Praktisk/motorisk øvelse	Flid over tid gir mestring	Tilpasset undervisning

Tabell 7 - Resultat av vurderingen av data som førte til sammenslåing av kategorier

Når en ser en fordeling av alle informantenes besvarelser, så kan dette fremstilles visuelt. Da er det kun besvarelsen til informanten som omtalte om psykisk helse som tema, som er utelatt, og etter en kontrollopptelling så er omfatter kategoriseringen og behandlingen av dataene til sammen 61 «berøringer» av kategorier. Utvalget mitt er som nevnt basert på 32 anonyme informanter, så da betyr dette at de fleste informanters besvarelser har bidratt godt til bredden av dataene i form av fritekstsvare på 3 forskjellige spørsmål. Det har tatt tid å utvikle en forståelse for å fange opp det store bildet og men det ble oppdaget relevante detaljer, men dette er forventet i etnografiske studier (Wolcott, 2008, s. 77). Besvarelsene til mitt utvalg av informanter gir oss et lite innblikk i deres kultur, og deres tanker og erfaringer om undervisningsopplegg, et lite innblikk i deres *modus operandi* om en vil (Wolcott, 2008, s. 76).



Figur 33 - Visuell fremstilling som gir et bilde av hva informantene forteller om sine undervisningsopplegg (erfarte og tenkte). Her kan en se ut ifra informantenes forståelse av livsmestring og relevansen mot innhold i "deres" undervisningsopplegg og størrelsesforhold mot hverandre når det kommer til hyppighet i datamengden.

5.1 Resultater satt i Goodlads nivåer

Med Goodlads læreplanteori har jeg sett på styringsdokumenter, innholdet i mitt nettskjema, spesifikt på ordlyden om det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og på besvarelsene til mitt utvalg av informanter. Med andre ord, som nevnt i det teoretiske kapittelet, har jeg sett på praksis, konteksten jeg har satt avhandlingen i, forutanelser, utfordringer og utfall (Goodlad, 1979, s. 17).

5.1.1 Den ideologiske læreplanen (ideological)

Idégrunnet for selve læreplanen og intensjonene med selve læreplanverket. Her foreligger det politisk og religiøs historie, blant annet i form av reformer og fornyelser. Siden jeg begynte som student ved USN høsten 2017 har det vært fire kunnskapsministre fra både Høyre og Venstre, og i skrivende stund sitter den femte

minister i løpet av mine studier med ansvar for å etterleve det ideologiske fra tidligere regjeringer. I denne avhandlingen har jeg valgt bort å analysere dette nærmere, da hensikten er å se nærmere på *det oppfattede* og *det gjennomførte*.

5.1.2 Den formelle læreplanen (formal)

I min utforskning har stort sett forhold meg til delene i LK20 som omhandler folkehelse og livsmestring innad faget kunst og håndverk i grunnskolen, og læreplanen som er godkjent av utdanningsmyndighetene (Goodlad, 1979, s. 61). Jeg har tolket kortfattet folkehelse og livsmestringstemaet fra den overordna delen, slik at det forteller det oss at livsmestring er snakk om å kunne forstå og påvirke det som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 13), og i læreplanen for kunst og håndverk er det litt mer konkret:

«I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene utvikler evne til skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning. Elevene opparbeider praktiske ferdigheter og evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner. Elevene får verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom ulike formater og arenaer. Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen.»

(Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3)




Det bindene mellom det ideologiske og formelle fremtrer tydelig under verdier og prinsipper i den overordna delen, for den fungerer som en forskrift sammen med hele læreplanverket og bindes opp mot opplæringsloven. Et viktig punkt her for meg som skal nå avslutte en grunnskolelærerutdanning, er at lærerutdanningen skal bygges på det som står i den overordna delen (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 2).

5.1.3 Den oppfattede læreplanen (perceived)

Når en ser på besvarelsene til mine informanter så gjenspeiler deres valg og uttrykk de som er brukt av Utdanningsdirektorat i LK20, det være seg begrepene *utforske*, *følelser* og *å uttrykke seg*. Dette ligner også veldig på mine valg av koding og kategorier. Det kan ligge en underbevisst påvirkning av både meg som utforsker og informantene mine, for

deres valg av formulering og mine valg om kategorisering kan knyttes direkte til ordlyden i læreplanen. Man kan også tolke det dithen at det ligger en *felles* forståelse for både meg og informantene om hvordan tolke og bruke prinsippene fra folkehelse og livsmestringstemaet. Dette er en indikasjon på at forholdet mellom det formelle og det oppfattede stemmer overens, i det minste når det kommer til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i læreplanen for kunst og håndverk. At det foreligger en felles forståelse, eller en felles oppfattelse, forsterkes av besvarelsene av det ene spørsmålet i nettskjemaet:

Stemmer dette med din forståelse av å jobbe med elevenes livsmestring?

Svar	Antall	Prosent
Nei	0	0 %
Noe av det	10	31,2 % 
Ja, det er dekkende.	14	43,8 % 
Ja, men det mangler noe.	8	25 % 

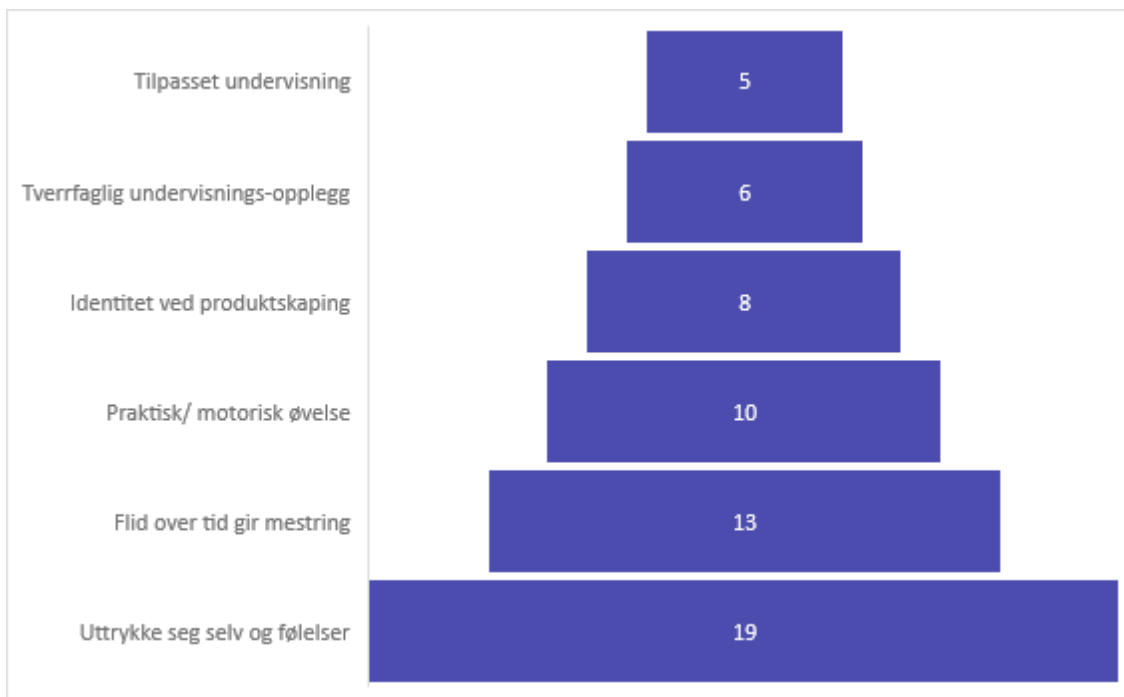
Figur 34 - Skjermdump. Samme som ble brukt under resultatkapittelet som viser det meste av ordlyden til Udir hentyder en felles oppfattelse og forståelse hos informantene

Årsaken til at det tilsynelatende foreligger en felles forståelse og enighet, kan være at ordlyden til Udir er godt nok. Det hadde vært interessant i en annen sammenheng og sjekke dette mot forarbeid skoler har gjort i forkant av innlemmingen av LK20.

5.1.4 Den gjennomførte læreplanen (operational)

Informantenes besvarelser om sine erfaringer om gjennomførte undervisningsopplegg kan sammenfattes med innsnevring av kategorier og den endelige framstilling av dette. 19 besvarelser beskrev undervisningsopplegg som handler om å uttrykke seg selv eller følelser. 13 besvarelser omhandlet flid over tid gir mestring, inkludert mestringsøvelser og det å lære av feil. 10 besvarelser satte lys på praktiske og motoriske øvelser og viktigheten med dette. 8 besvarelser ble kategorisert innen identitet ved produktskaping, 6 besvarelser tok opp tverrfaglige undervisningsopplegg og 5 besvarelser belyste tilpasset undervisning.

Når en ser på resultatene fremstilt sortert i et pyramidediagram, kan en se tydelig at informantenes besvarelser om undervisningsopplegg hvor elever kan uttrykke seg selv og følelser kan tolkes som det viktigste. Det kunne vært interessant om resultatet vil bli det samme om en fikk *alle* kunst og håndverkslærere til å besvare skjemaet, eller i det minste en veldig stor andel av lærerne i landet, men det kan eventuelt bli en jobb for andre innen faget. I denne sammenhengen, med det utvalget av informanter som har stilt seg selv til rådighet, kan en se hvordan graden av viktighet for temaene utfolder seg. Det kan virke som indikasjonene peker ut en fornuftig retning en bør følge når en utvikler undervisningsopplegg. Hvis en følger pyramiden i figur 24 kan en velge å bruke det som en veiledning. Med dette kan en planlegge undervisningsopplegg, hvor fokuset er satt til at elevene skal uttrykke følelser og seg selv. Deretter indikeres det at en bør ha mer eller mindre langvarige opplegg som fremmer flid over tid hvor elever kan få utvikle mestringsfølelse, og med dette sørge for praktiske og motoriske øvelser som passer med oppgaven. Kanskje kan oppgaven ende med at elevene fremstiller og uttrykker sin identitet ved produktskaping, og dette brukes i tverrfaglige opplegg med andre fag, for eksempel norsk, hvor alt tilrettelegges i henhold til elevenes forutsetninger.



Figur 35 - Diagram som visuell fremstilling av analyse av besvarelser. Sortert etter mengde besvarelser som omfattes av de forskjellige kategoriene.

5.1.5 Den erfarte læreplanen (experienced)

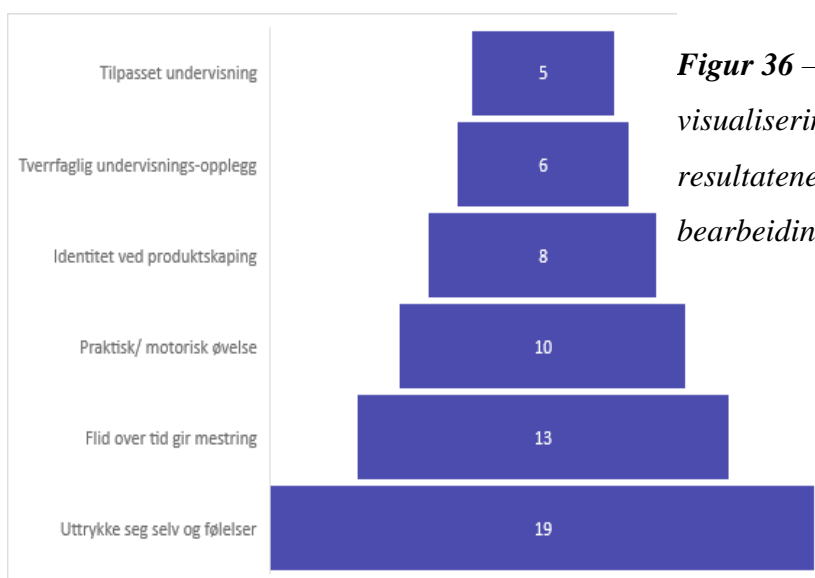
Som nevnt i det teoretiske kapittelet gjelder dette hva elevene sitter igjen med etter endt undervisningsopplegg. I denne sammenhengen har jeg ikke hatt tilgang til å utforske elever. Det sier seg også selv, at det er ikke mulig å kontrollere besvarelsene til informantene med deres elever da innsamlingsprosessen har vært fullstendig anonym. Men dette nivået bør jeg være bevisst på når jeg planlegger og vurderer egne undervisningsopplegg, både innen tematikken livsmestring, men også generelt.

5.2 Sammendrag av undersøkelsen

Jeg observerer at informantene beskriver at de gjennomfører sin undervisning både i tråd med kompetansemål og folkehelse og livsmestring som er nedfelt i læreplanverket. Via nettskjema har informantene fått et felles utgangspunkt for å dele deres erfaringer og forståelse som jeg tolker som en felles oppfattelse ut ifra lik kontekst. Jeg hadde noen forutanelser om informantene ikke var uvant med å ha erfaring med tematikken

og dette ble bekreftet. Noen utfordringer var det når jeg forsøkte å bli kjent med og forstå datamaterialet, men med forskjellige tilnærminger og erkjennelser om at første tilnærminger ikke var bortkastet da dette bidro med at utfallet er en deskriptiv og forståelig presentasjon (Goodlad, 1979, s. 17). Det som er mest fremtredende er det som oppstår under den gjennomførte planen. Når mitt utvalg av informanter besvarer om sine undervisningsopplegg som berører livsmestring kommer det fram mest data om opplegg som handler om at elevene skal få anledning til å uttrykke seg selv og følelser, og dette er i tråd med kompetansemålene, for eksempel for 7. trinn. Dataene viser også at det er høyt fokus på praktisk/motoriske øvelser og at flid over tid gir mestring. Jeg får et inntrykk av at datainnsamlingen viser at informantene knytter en sterk sammenheng mellom mestring i seg selv og livsmestring, og det formelle og oppfattede er i overensstemmelse med det gjennomførte. Slik jeg ser det, fungerer Goodlads læreplanteori/begrepssystem godt som et rammeverk i slik datainnsamling jeg har arbeidet med.

72% av informantene har utdanning som bunner i bachelor eller høyere, og det var god datamengde med gode besvarelser. Valget om å splitte opp besvarelser og knytte de mot seks kategorier gjør at resultatene og analysen er lett å forstå. Visualiseringen av resultatene viser hva informantene omtaler mest, nemlig det at elevene skal få mulighet til å uttrykke seg selv og følelser:



Figur 36 – Forminsket utgave av visualisering som minner oss om resultatene i undersøkelsen og bearbeiding og sortering av data.

6 Resultater egen utforskning

I løpet av høsten og vinteren 2021/2022 tegnet jeg mange tegninger. Noen kan betraktes som skisser og skriblerier, og noen som tegninger og illustrasjoner. Alle ble tegnet med en intensjon om å være til stede i prosessen med en åpen tilnærming. Det var ikke problemfritt å holde meg i et undersøkende fokus, men spontaniteten og beslutninger underveis har tatt meg fremover og bidratt til en utvikling. Tilpasning og konsepter har dukket opp underveis og jeg har for eksempel fått til egen mestring innen en viss tegneteknisk stil (Leavy, 2017, s. 11). Det store bildet i denne sammenhengen bindes sammen av begrepet livsmestring, noe som er tatt ut av et større bilde, læreplanverket og dens hensikt. Dette har hjulpet meg med å holde tak i tematikken, og kanskje kan dette knyttes med datainnsamlingen. Et sted måtte jeg begynne, så jeg begynte med meg selv og mine minner. I dette kapittelet presenterer jeg hver skisse som et delkapittel for å unngå at det blir overdreven mengde med bildetekst, og på den måten kan også lesere lettere manøvrere seg fram og tilbake mellom skissene hvis det er ønskelig. Det har også hjulpet meg under etterarbeidet og bearbeidingen som måtte til for å gjennomføre vurderingene om hvilke skisser som skulle presenteres eller ei. På den måten er dette et verktøy i seg selv, som bidro til å beholde kontrollen på de substantive erfaringene som kommer med skissene for å opprettholde relevansen til resten av avhandlingen (Glaser & Strauss, 1967, s. 245). Mange skisser har blitt valgt bort, men en skal ikke se bort ifra at erfaringene med de skissene har påvirket det som valgt for presentasjon og analyse. Noen skisser har flere refleksjoner «bak seg» enn andre, noen er mer direkte. Dette gjenspeiles i mengden på kommentarer/notater til hver skisse for endelig analyse presenteres, som man vil se med første skisse, det måtte justeringer til for å opprettholde en viss form for kvalitet. Etter å ha fjernet en rekke skisser og tegninger, satt jeg igjen med 36 til vurdering. 17 av disse har jeg plukket ut, som representerer viktige ledd i min utforskning og utvikling i egen kunstneriske utforskning.

6.1 Tegning 1 – «WTF»

I den første tegningen forsøkte jeg å komme på noe fra egen barndom som sitter dypt, som jeg er sikker på barn i dag opplever også. Et sted måtte jeg starte. I mitt tilfelle er

det et en gangs tilfelle og ikke spesielt dramatisk, men noen barn opplever sikkert dette, altfor ofte. Her er det snakk om en far som har glemt å handle inn mat, og flasken representerer en forsterkning om foreldre som av og til, eller altfor ofte, glemmer å dekke grunnleggende behov for barna sine som følge av egne laster. Det ligger en relativt tydelig intertekstualitet i WTF som jeg har forsterket, samtidig som det er et sarkastisk ordspill. Dette er andre versjon, da den første var fylt opp med kommentarer og refleksjoner, som skapte en motsigelse om intensjonen om å skissere meg gjennom prosessen. Jeg forsøkte videre i alle skisser og tegninger å tvinge meg bort i fra noteringer av refleksjoner direkte på skissene, for at mine streker skulle kunne bearbeides med analyser og refleksjoner. Jeg satte lit til meg selv om at dialoger og refleksjoner ikke ble mistet underveis. På neste tegning vises det hvor uoversiktlig noteringene direkte på skissen ble.



Tegning 1 - Første tegning i endelig versjon etter justering av fremgangsmåter.



Figur 37 - Første versjon av første skisse med altfor mye forstyrrende kommentarer og notater. Man kan si at dette bidro til å sette en standard for veien videre i denne eksplorative fremgangsmåten. Den raske noteringen gjenspeiles i mindre pene noteringer som ikke er spesielt preget av leserbevissthet.

6.2 Tegning 2 – «Studenten?»

Her forsøkte jeg å finne en stil som jeg kunne forholde meg til i alle skissene i et håp om å kunne sette sammen til en eller flere fortellinger. Jeg oppdaget at det lignet litt på stilen fra Albert Åberg (Bergström, 2020). Intensjonen om å holde meg til en stil, slo jeg fra meg underveis. Det er kanskje ikke så lett å tolke tegningen heller, hva har denne med tematikken å gjøre? Hun kan jo tenke på hva som helst. Kanskje det er en underbevisst skisse av meg?



Tegning 2 - Jeg lurer på om dette er en underbevisst skisse av meg selv.

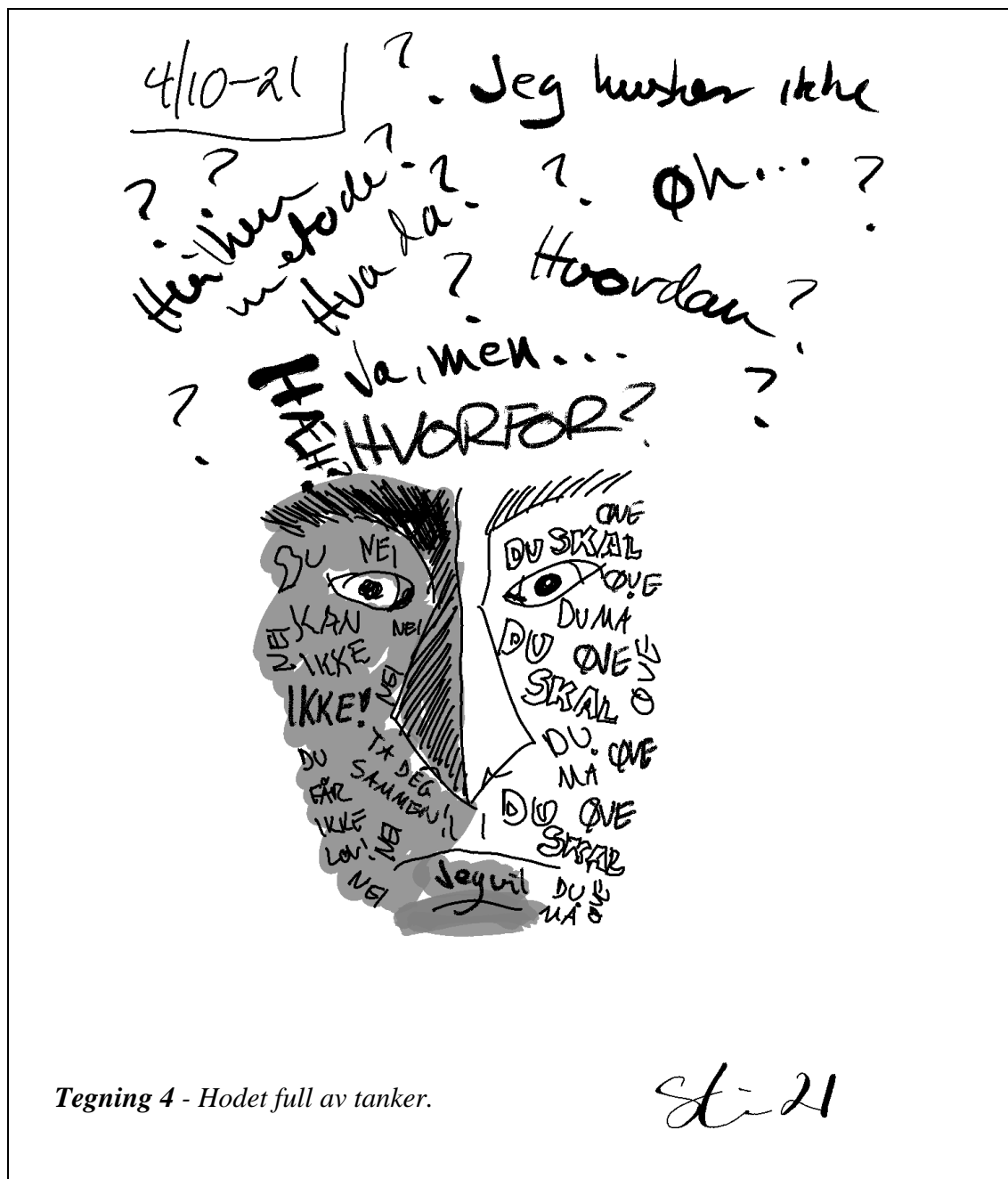
6.3 Tegning 3 – «Hodet i skyene»



Tegning 3 - Hodet i skyene. Man fikk et lite frampek til denne i visuell framstilling av ABR i Figur 24.

Denne skissen tegnet jeg ved en annen anledning, men forteller på en mye bedre måte, enn forrige skisse, at hodet ikke alltid er på rett plass. Den kan fare som en representasjon for meg i mine prosesser, andre studenter og elever i barneskolen. Noen observasjoner jeg gjorde i denne skissen, var at forenkling på detaljene gjør det lettere å lese. Det først man ser, er skyene, og det ville vært interessant om en kan stadfeste det ved å vise det fram, så finne ut om de fleste tenker «hodet i skyene» med én gang. Målgruppen for disse skissene er hovedsakelig ikke yngre barn, og «skyuttrykket» er kanskje ikke helt forståelig enda. Jeg forsto under tegningen av denne skissen at jeg bør bruke så mye energi på å tenke barns forståelse av mine skisser, da barneskoleelever ikke er en del av målgruppen for presentasjonen av oppgaven uansett.

6.4 Tegning 4 – «Tanker»



Dette også en av de første skissene. Enkel strek med mye verbaltekst. Her lekte jeg med teksten som skulle forme elevansiktet. Ser man nøye, kan en se at venstre side representerer negative utsagn. Eksempler: «Du kan ikke. Nei. Ta deg sammen! Du får ikke lov!» På høyre side er ord satt sammen av «Du skal øve» og «Du må øve». På toppen illustrert som i hode på eleven, er visualisering ting han ikke forstår eller husker. Noe subtilt, på underleppa står «Jeg vil», som er min tanke om at denne eleven forsøker å uttrykke ønske om sin måte å gjøre ting på, i dette tilfelle, sin måte å lære på.

6.5 Tegning 5 – «Bokstavkjeks»



Tegning 5 - Bokstavkjeks er sikkert en fin måte å lære seg nye ord på.

Her har jeg tegnet en barneskoleelev som ønsker å bli en god leser så fort som mulig. Det løses ved å spise en pakke med bokstavkjeks. Personlig synes jeg denne stilen har litt humor i seg og kunne hatt noe for seg som illustrasjon for varianter av skrive- og leseopplæring i skolen. Tegningen er sikkert ikke så original, men viser muligheter for stil for illustrasjon av visse situasjoner.

6.6 Tegning 6 – «Math!»

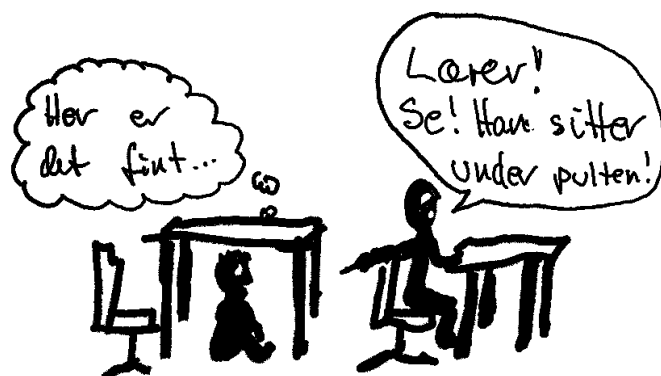


Stian

Tegning 6 - En elev som uttrykker hva hen synes om matte.

Denne skissen viser hva en tenkt skoleelev synes om matematikk. Her forsøker jeg å kommunisere hva et barn uttrykker når matematikk er bare frustrerende og har brukt litt mer tid på å fullføre denne. Denne gav meg noe mestringsfølelse da jeg føler jeg fikk fram ansiktsuttrykket bra nok til å bli nogenslunde selvforklarende.

6.7 Tegning 7 – «I klasserommet»



Tegning 7 - I klasserommet. En elev som synes det er trygt og fint under pulten.

Kanskje det er litt slitsomt i klasserommet? Eller er dette en som er vant til å bygge hytter og slott med tepper og møbler? Som pedagog er jeg ikke så nøye på om mine elever sitter over eller under pulten, så lenge det ikke forstyrrer. Men som illustrert, så kan det bli forstyrrelser ved at andre henger seg opp i situasjonen.

6.8 Tegning 8 – «I ballbingen»



Tegning 8 - I ballbingen. Ukas første skåring for en elev.

Mange elever har adoptert ritualer for målfeiring fra sportsidoler, andre viser ren glede etter skåring. Kanskje er dette den beste opplevelsen av mestring i løpet av en skoledag eller hele uka for flere elever i skolen?

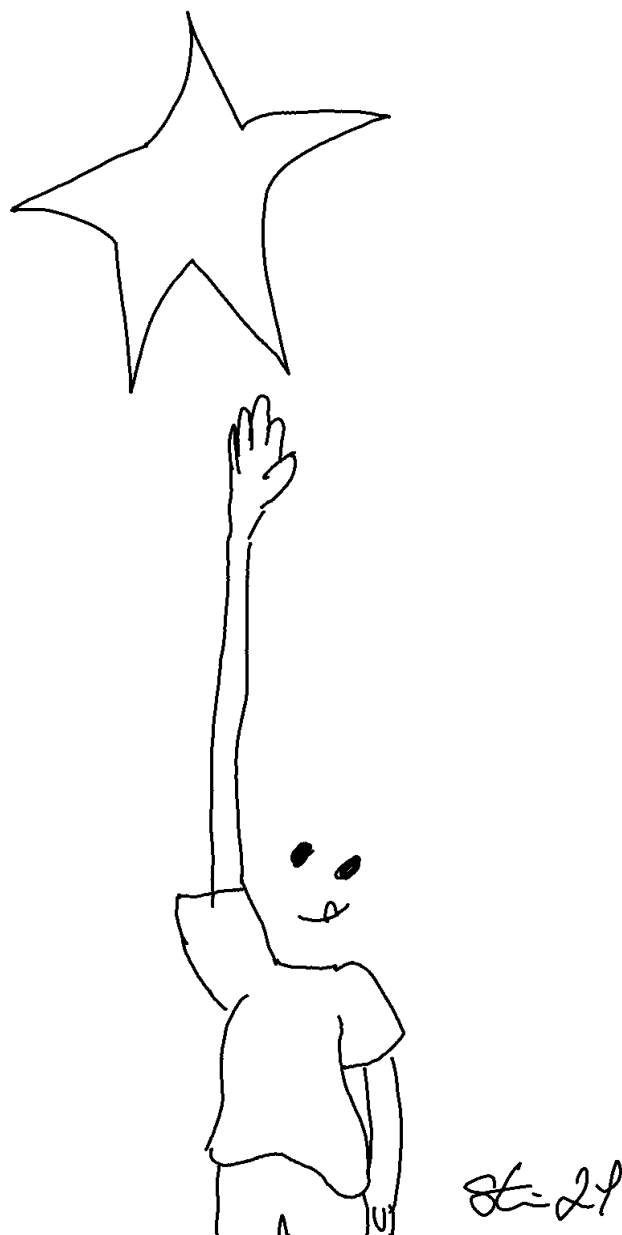
6.9 Tegning 9 – «Trist og sliten»



Tegning 9 - "Trist og sliten" framfor "deppa og utbrent".

Ofte kan en lese om depresjoner og utbrenthet, men jeg tenker at det er lurt å minne hverandre på at det er helt greit, og normalt, å være trist og/eller sliten. Som voksen mener jeg det er viktig å fremme dette budskapet og jeg tenker at denne tegningen får dette fint fram. Det ligger en form for dobbel stemme i denne tegningen, for det er vel kanskje bare vi voksne som tydeligere kan se forskjellen mellom for eksempel depresjon og tristhet?

6.10 Tegning 10 – «Strekke seg etter stjernene»



Tegning 10 - Å strekke seg etter stjerne kan by på ordspill.

Tegningen illustrerer noen tanker om at mange elever gjør sitt beste for å få en stjerne i boka eller være den beste i noe. Jeg er nok tydelig påvirket av begrepet «reaching for the stars» og annet i underbevisstheten min, som det å «strekke til». Den lille tungen tydeliggjør at det er en som fokuserer, framfor et annet ansiktsuttrykk som ville kanskje betegnet utstrekningen som anstrengt. I tegningen forsøker jeg å fremme en positivitet ved å kunne gjøre noe tilstrekkelig. Man trenger ikke jage etter perfekt resultat, det holder med et optimalt resultat.

6.11 Tegning 11 – «Have a nice day»

På neste side ser et nytt forsøk å tegne med kun én strek, eller rettere sagt to streker hvor den ene er ikonotekst (Birkeland et al., 2018, s. 98). Her ønsker jeg å fremstille en morgensituasjon hvor en forelder ønsker barnet sitt en god dag på vei til skolen. Det utartet raskt til en skisse hvor jeg forsøkte å illustrere at det kanskje ikke er så lett å se for seg en god dag alltid, selv om andre ønsker deg en god dag. Streken gikk saktere for seg enn tidligere skisser og tegninger, og ble noenlunde mer nøyaktig. Skissen viser en stemning som jeg ønsket å fremstille, eller rettere sagt en stemning jeg ønsket underveis å fremstille etter hvert som konturer viste seg. Jeg mener å huske en intensjon om å tegne en med langt hår, men så ble det en hette i stedet. Selv om jeg tenker at det er en trist eller mørk stemning i skissen, så ser jeg at en kan tolke det slik de vil. Dette er kanskje en selvfølgelighet, men det er noe jeg reflekter over mer eller mindre i alle arbeidene mine, det å gi rom for tolkning tross jeg har budskap eller intensjoner. Denne skissen er en av de jeg er mest fornøyd med, da jeg føler at den kan diskuteres, tolkes og kanskje til og med brukes til å fortelle en historie. Kanskje det er underbevisst et ønske fra meg, at jeg ønsker at den skal mistolkes? Selv om man ikke ser ansiktet under hetta, så er kanskje alt såre vel og vi voksne legger kanskje for fortolkning i det som skjer med barn og ungdom, i stedet for å observere og la det være ved det? Denne tegningen er en av flere utforskninger tegneteknisk hvor jeg forsøkte å tegne med én strek. Det var interessant hvordan tegningene utviklet seg ut ifra hva jeg forsøkte å få fram fra det indre øye.



Tegning 11 - Hva slags stemning er det egentlig inne i hetta?

6.12 Tegning 12 – «Smile»



Tegning 12 - Er det et påklistret smil som skjuler noe?

Nok en gang ser man at jeg velger engelsk, og under refleksjon i prosessen kan jeg ikke forklare hvorfor. Det engelske språket er kanskje en større del av meg som person, enn hva jeg er klar over, selv kan jeg ikke se om det er relevant for mine kreative prosesser eller ei. Over ser man en som hele tiden får beskjed om å smile. Jeg forsøkte å fremheve et påklistret smil, som ikke alltid blir så vakkert som en tror.

6.13 Tegning 13 – «Fokus»



Tegning 13 - Fokus.

Jeg tenker at denne er tydelig. Jeg fikk fram en som fokuserer og er fornøyd med fokuseringen. Jeg forsøker å fortelle at fokus kan være positivt. Ansiktsuttrykket mener jeg for dette tydelig fram. Dette er den eneste skissen hvor jeg vet at jeg ikke løftet pennen én eneste gang. Jeg var ikke helt fornøyd med detaljer på hendende, men så kom jeg på at det tross alt er en utforskning.

6.14 Tegning 14 – «Puter under armene»



Tegning 14 - Puter under armene kan man vel fikse selv?

Her har jeg tegnet en som har misforstått uttrykket om puter under armene, men han har fikset det selv, og i tilfelle, så har han tatt på seg hjelm og har telefon og blyant klar. Han er klar for første skoledag. Han har kontroll over situasjonen.

6.15 Tegning 15 – «Såret»



Tegning 15 - Såret. Hva har hen blitt såret av?

I denne har jeg forsøkt å få fram vonde følelser hos en som er såret, tårene gjorde jeg mørkere for å visualisere rennende sminke eller blod. Når jeg tegnet denne stoppet jeg like før jeg skulle fortsette med resten av ansiktet, da jeg synes denne fremhever den såre følelsen i øynene. Uten munn, kan jo den som ser dette velge selv, for det er jo kun tittelen på skissen som røper at det ikke er glederstårer. Kanskje denne tegningen kan brukes til å ha gode diskusjoner om tematikk som bringer fram tårer?

6.16 Tegning 16 – «Sorg»



Tegning 16 - Sorg. Et barn har nylig mistet noen.

I denne tegningen forsøker jeg å visualisere et barn som nylig har mistet en som er nær. Denne skissen utartet i det jeg eksperimenterte forskjellige skisser basert på forrige tegning med tårer i fokus. «Sorg som deles, taper sin kraft» er et uttrykk jeg har hørt i et foredrag for mange år siden, men påpeker at vi som jobber i skolen må snakke med elevene når sorgfulle situasjoner oppstår.

6.17 Tegning 17 – «Alt er bra»



Tegning 17 - Denne er vond.

Når jeg presenterte denne for andre under samling for medstudenter og ansatte ved USN, kom det sterke følelser fram. Det følelsesmessige tok overhånd, da jeg forestilte meg hva som har skjedd med den jeg har tegnet. På dette punktet forsto, og muligens

de rundt meg, at jeg bearbeidet skisser og tegninger og ikke kun presenterer, reflekterer og analyserer. Kan dette være en tydelige indikasjon på at jeg fokuserte så mye på budskap og fortolkninger, at jeg selv ikke så selve innholdet i alle tegningene mine?

6.18 Sammendrag egen utforskning

Etter de første tegningene utviklet det seg en retning for tilnærming ved at jeg justerte prosessene ved å for eksempel la være å kommentere på skisser, og heller fullføre de som fullbyrdede tegninger. Noen av utforskningene gikk på å «la streken gå av seg selv», med det mener jeg at jeg lot det være et skisseaktig preg slik at jeg ikke skulle bruke for mye fokus på det tegnetekniske, men la det som lå for meg i tankene og idéene, så se om tegningen kunne snakke for seg selv. Det betyr at jeg lot kvaliteten være som det ble i mange av tegningene og tolker de som ferdige. Å skape et kunstverk var aldri intensjonen, men en art based research rettet mot livsmestring. 17 tegninger har jeg valgt ut av 36 mulige, som betyr at jeg har utelatt minst 19 skisser og tegninger. Disse er enten varianter basert på skisser, eller som jeg mener ikke gode nok til å representere min utvikling under egen kunstneriske utforskning. Men hvordan har jeg tenkt å presentere dette som en utstilling relatert til oppgaven? Alle 17 tegninger kommer til å bli skrevet ut i større format, for eksempel i A3. Deretter tenker jeg å ha en frittstående vegg hvor begge sider vises og her øyner jeg flere muligheter. Første tanke er å ha alle som har nøytrale eller positive budskap på én side, og så de triste eller vonde på den andre siden, men så er det de tre tegningene med få streker som skilte seg ut og den som er vondest av dem alle jeg mener fortjener størst plass. Så mitt første utkast for utstilling av egen kunstnerisk utforskning kommer til å bli basert på basert på tegningene «Fokus», «Smile» og «Have a nice day». Helt tilfeldig, så øyner jeg et fint ordspill eller to som kan være en egen forsterkning for utforskning direkte knyttet mot livsmestring og gode dager. Ulempen er kanskje at «Fokus» er basert på norsk og de to andre har engelsk verbaltekst.



Figur 38 - Utkast for utstilling. Her vises én side av frittstående vegg. Det blir et passende fint ordspill med de multimodale virkemidlene. Fokus. Smil. Ha en fin dag!

Når jeg ser tilbake til inspirasjonen om hvordan jeg kunne tegne meg inn i tematikken, så er det forskjeller. Jeg har ikke reflektert mye på det tegnetekniske og jeg har nok ikke vært i den samme romlige tilnærmingen som inspirasjonen (Brice, 2018, s. 3). Brice var bokstavelig talt ute i felten, i et myrlandskap hvor landskap og liv åpenbarte seg, som igjen ble tegnet. Med andre ord, Brice fokuserte på observerende tegning av noe som kan sees med øyne, og jeg har sett for meg noe med det indre øye. Brice har hatt et vedvarende fokus over tid ved å hevde at å tegne i romlig metode nettopp trenger tid. Motsetningen hos meg er at jeg hadde en form for regel hvor jeg skulle bruke minutter og ikke timer på hver tegning. Samtidig er noe stemmer overens i tilnærmingene våre og tankesettet til meg og Ching, (Ching, 1990, s. 140-141), nemlig det som blir tegnet ikke er bilde av et objekt, men en kreativ prosess av som blir sett på:

Third, drawing is necessarily durational – it takes place over time.

What is (re)produced is not an image of the «object», but an image of the process of object being observed.

(Brice, 2018, s. 5),

7 Drøfting

Basert på den lange erfaringen til mange av informantene, er det indikasjoner på at kunst og håndverkslærere har lang erfaring med å tilrettelegge før mestringsøvelser som har positiv konsekvens for mestring av eget liv og øvelser. Det være seg å uttrykke seg selv, følelser og identitet. Jeg har hevdet under analysene mine at det foreligger en felles forståelse hos meg og mine informanter når det kommer til hvordan vi oppfatter folkehelse og livsmestring i vårt fag. Det bør kanskje presiseres at analysen kun indikerer dette som et utfall av systematisk sortering og behandling av dataene. Men som sagt, så ser det ut som om folkehelse og livsmestring er noe informantene er bevisst på, og har kanskje vært bevisst på lenge. Det kan virke som dette gjelder lærere generelt og ikke kun kunst og håndverkslærere, noe som kommer frem blant annet i en doktorgradsavhandling rettet mot norskfaget. I den avhandlingen er det sett på utfordringer i begrepsforståelsen av folkehelse og livsmestring hos et utvalg norsklærere på videregående skole og her tas det opp blant annet, at muligheter for at temaet folkehelse og livsmestring skaper forventninger om at lærere skal opptre som terapeuter, og dette skaper forventninger blant annet om bruk av verktøy fra psykologien. Det hevdes, at livsmestring har vært en del av dannelsesperspektivet i norskfaget lenge, om ikke alltid (Lauritzen, Lauritzen & Ui, 2021, s. 81). Dette stemmer overens med indikasjonene i mine informanters besvarelser, men det nevnes at man bør ikke la dette være en hvilepute slik at det går utover kvaliteten på undervisning som berører livsmestring (Lauritzen, Lauritzen, et al., 2021, s. 82). Det er kanskje en liten uoverensstemmelse i omtalte avhandling på grunn av dens søkelys på videregående skole og mitt fokusområde på lavere trinn, men avhandlingen har hatt en utfyllende tilnærming med samfunnsvitenskap og kritisk pedagogikk (*humaniora*), noe som jeg ser kan spille på lag med mine tilnærminger (Lauritzen, Lauritzen, et al., 2021, s. 6). I tillegg så hevder blant andre Lauritzen i en artikkel som er en del av avhandlingen, at det er en overføringsverdi til alle skoletrinn (Lauritzen, Antonsen, et al., 2021, s. 1). Det fremtrer et faglig råd om å innlemme livsmestring i skolens målsetting, men ikke som et konkret emne, men noe å tilnærme seg som åpner for refleksjoner som kan vekke noe i elevene som er større enn dem selv (Lauritzen, Lauritzen, et al., 2021, s. 82; Madsen, 2020, s. 144). I kunst og håndverk kan det virke som dette er noe som går naturlig for seg. La oss ta for et svar fra informant #13:

«Jeg tenker at å lære at man kan uttrykke seg gjennom kunst og håndverk, er en del av livsmestringsbegrepet. Vi jobber med det kontinuerlig.»

Her ser en et av flere eksempler på hvordan informantene holder tak i elevens mulighet til å få uttrykt seg og at dette er en viktig del av livsmestringsbegrepet. Vi ser på et eksempel til fra informant #12:

«Her kunne jeg nok ha skrevet masse innen alle metoder og teknikker, k/h ER livsmestring. Du greier ikke å formidle faget om du ikke flettet inn sammenhenger, hva, hvordan og hvorfor som har med livet å gjøre. Alt jeg gjør og presenterer er knyttet mot noe, det er bare automatikken i min undervisningsteknikk.»

Her ser vi en interessant presisering om undervisningsopplegg i kunst og håndverk ikke innebærer at elevene kun skal *gjøre* noe, men at det er opplegget *bør* knyttes *mot* noe. I januar 2021 dukket det opp en artikkel som uttrykker en viss frykt for at livsmestring skulle bli enda en ting som elever skal måles i, ~~folkehelse og~~ livsmestring ikke er et fag, men det ble henvendt til en frykt om at det skal bli mulig å mislykkes i livsmestring. I denne perioden hevder artikkel at det ikke er enighet hos psykologer, lærere og skolemyndigheter, heller ikke enighet om betydningen av begrepet livsmestring. Journalisten innhentet materiale til artikkelen under Samtidsdagene 2021 hvor mange fagfolk var til stede. I artikkelen dukker Ole Jacob Madsen opp og svarer kort og greit med sin faglige bakgrunn innen psykologi, om livsmestring er den rette veien å gå for skoleelever (Dæhlen, 2021).

Er livsmestring rett medisin for elever?

– Svaret mitt er nei, i beste fall tja, sa psykolog og filosof Ole Jacob Madsen på seminaret.

Figur 39 - Skjermdump fra artikkel på forskning.no hvor Madsen svarer kort og konsist nok til å peke på at noe annet bør kanskje fokuseres på i læreplanen.

Jeg må også stille spørsmål om nedfelling av tema i læreplanen er den rette veien å gå, og jeg får også et inntrykk av at det blir noe sirkulært, for å låne begrep av Madsen (2020), da halve temaet også består av begrepet folkehelse. Fysisk helse vil jeg tro skolene har kontroll på via kroppsøving og tilrettelegging for fysiske aktiviteter, men at skolene skal ha ansvar for psykisk helse hos elevene, uten at de med medisinsk eller

passende fagbakgrunn blir direkte involvert, virker for meg ulogisk, i hvert fall ugunstig. Men gjennom undervisning i kunst og håndverk, skal vi kunne tilrettelegge for mestring og problemløsning, det er tross alt nedfelte kompetansemål, altså noe vi *skal* gjennomføre. Men har ikke lærere generelt alltid bidratt med å gi elevene sine verktøy for å bistå dem med mestring av eget liv? Er ikke dette en del av (ut)danningen ved norske skoler, det å forberede elevene til en dag å bli gode borgere, og kanskje aller helst gode nettborgere. Hvis det fremheves i undersøkelser i norskfaget i den videregående skolen, så har den vel startet på barneskolen fra første skoledag (Lauritzen, Lauritzen, et al., 2021)?

Jeg har en anelse om at jeg har vært i en modus innen konstant komparativ metodikk helt siden jeg begynte på forarbeidene med masteravhandlingen. Det begynte med et helt annet fokus og annen tematikk, men utviklet seg sakte, men sikkert til det du sitter med i hende. I konstant komparativ metode kan man veksle mellom tilnærminger hele tiden, man leter etter svar, sammenstillter og sammenligner. Mitt datamateriale ble fortløpende vurdert, kodet og analysert, og begreper ble løftet fram og empirien har utviklet seg basert på koding jeg gjennomførte, som jeg presenterer på en forståelsesfull måte (Glaser & Strauss, 1967, s. 102). Jeg forsøkte å se bort ifra mitt engasjement og intense fokus på begreper underveis, men unnslass egentlig ikke aldri. Jeg er ikke alene om å bli noe opphengt i begrep framfor innholdet i ordlyden i folkehelse og livsmestring, da flere norsklærere på videregående skole synes det var utfordrende å oppfatte begrepsbruken i folkehelse og livsmestring (Lauritzen, Antonsen, et al., 2021, s. 14). Begreper som *å uttrykke seg, utforske, flid over tid* og mye annet ble behandlet og bearbeidet, og alt dette ble gjort systematisk. Det hevdes at Goodlad selv ikke så på sitt teoretiske bidrag som en læreplanteori, men som et begrepssystem, og med det skal man kunne fremstille fenomener på en forståelig måte (Gundem, 1990, s. 152). Da var kanskje min kvantifisering av begrep ikke så ufornuftig som jeg skulle ha det til? Ett funn er at det ligger en *felles* forståelse for både meg og informantene om hvordan vi tolker og bruker ordlyden fra læreplanen i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Mitt utvalg av informanter, Utdanningsdirektoratet og jeg har en felles forståelse om at kunst og håndverklærere *skal* ha

undervisningsopplegg hvor elever kan få mulighet til å uttrykke seg selv og følelser. Det er i tråd med kompetansemål i kunst og håndverk.

Støtte til folkehelse og livsmestring

Tilknyttede kompetansemål

KHV01 2. trinn KHV01 4. trinn **KHV01 7. trinn**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bygge og eksperimentere med stabile konstruksjoner
- bruke ulike strategier for idéutvikling og problemløsning
- bruke digitale verktøy til å planlegge og presentere prosesser og produkter
- utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider
- beskrive mangfoldet i klestradisjoner eller gjenstander, inkludert samiske, og lage et produkt med inspirasjon fra kulturarv
- undersøke hvordan kjønnsroller vises i kulturelle uttrykk før og nå, og lage visuelle uttrykk som utfordrer stereotypier
- designe og lage en utstilling som viser fram prosess og produkt

[Se alle kompetansemål for 7. trinn](#)

Figur 40 - Fra kompetansemål for 7. trinn. Eksempel på kompetansemål som er en tydelig overensstemmelse mellom læreplanverket, utvalg informanter og egen forståelse når det kommer til livsmestring i undervisningsopplegg.

Det er også viktig å bidra til at elever kan få øvelser som bidrar til å mestre livet. Det samme gjelder for forståelsen av at ting tar tid, og dermed kan vi se at flid over tid gir mestring, og det er viktig med praktiske og motoriske øvelser. Når man jobber med alt dette, gir man noe av seg selv, og en kan skape noe hvor en selv er en faktor for et endelig produkt. Identitet ved produktskaping kan være en fornuftig tilnærming når en skal berøre livsmestring i sine undervisningsopplegg, men vi bør aldri slutte å tilpasse undervisning og en kan godt ha gode tverrfaglige opplegg hvor kunst og håndverk er det fagovergripende. Begrepssystemet til Goodlad er et fint verktøy for å fremstille

analysen av mitt utvalg av informanter og deres erfaringer fra undervisning, og dette systemet har fått fram at det er en god overensstemmelse mellom det formelle, oppfattede og gjennomførte i denne sammenhengen, men å finne en tydelig sammenheng med det ideologiske og det erfarte vil innebære egen forskning (Goodlad, 1979). Mye peker på at mine informanter er bevisste når det kommer til livsmestring, men det er ingenting som tilsier at dette kommer av det har blitt nedfelt folkehelse og livsmestring i LK20 eller om det faller naturlig for dem. Den som en gang hevder at ingen har jobbet med tematikk som berører livsmestring *før* LK20 eller tidligere fagfornyelser i skolen, bør ha tilgang til god dokumentasjon, for det er vel slik, at all teori er sant, helt til det blir motbevist?

Når jeg ser på egen utforskning, øyner jeg potensiale i noe gode undervisningsopplegg. Gode øvelser med søkelys på samspillet mellom tekst og bilde kan ha gode utfall, og det finnes potensiale i dybdelæring innen tematikk som for eksempel intertekstualitet og ikonotekst. Mine erfaringer med de utforskende tegningene har gitt meg en idé om utforming av et tverrfaglig undervisningsopplegg hvor en bruker både norskfaget og kunst og håndverk. Skjønnlitteratur kan bidra med å tematisere livsmestring som kan gi innblikk i forskjellige situasjoner som utfordrer livsmestring. Man kan bruke forskjellige lesemetoder og fremme refleksjoner og diskusjoner med elevene. Med litt innsikt og for forståelse om for eksempel narrativ medisin, kan en la det tverrfaglige undervisningsopplegget utvikle seg på tvers av fagene (Lauritzen, Lauritzen, et al., 2021, s. 83). Opphavet til narrativ medisin ligger riktignok under medisinsk tilnærming, hvor legestudenter oppfordres til å bruke skjønnlitteratur for å øke kunnskap om narratologi som hevdes å bidra til utvikling av empati og sosiale relasjoner (Lauritzen, Lauritzen, et al., 2021, s. 8). Tanken er ikke at lærere skal få ekstra medisinsk opplæring, men bli klar over medisinske fordeler av å bruke vinklingen fra narrativ medisin. Eller er dette et hint om at grunnskolelærerutdanningen bør ha for eksempel 15 studiepoeng med narrativ medisin eller lignende for da stemmer det overens med tverrfaglig tema som omhandler folkehelse **og** livsmestring? Med det i tankene kan en med tegneoppgaver relatert til skjønnlitteratur utfordre elevene til å uttrykke seg selv og følelser ut ifra elevenes narrativ. Tanken er at elevene ikke skal tvinges til å uttrykke sine tanker og følelser direkte, men sette seg inn i andres utfordringer eller gleder via skjønnlitteratur.

En kan si at Lauritzen (2021) og jeg er litt uenig med Blomberg (2020) som argumenter for at elever skal slippe å uttrykke følelser, det må ikke være *egne* følelser (Blomberg, 2020, s. 71). Får elevene lignende muligheter til eksplorativ tilnærming slik jeg har erfart det, kan det fremtre uante resultater og forhåpentligvis mestring som følge av flid over tid. Av mange skisser og tegninger har jeg presentert et utvalg på sytten tegninger. Disse er tegnet på en digital notatblokk som imiterer papir, og det har ikke vært en hindring og jeg har analysert det dithen, at resultatet ikke ville blitt mye annerledes med blyant, penn eller tusj. Forskjellene ville vært fremtredende i det fysiske aspektet, hvis presentasjonen av hva mine skisser kommuniserer avhenger av en fysisk presentasjon og tegnetekniske virkemidler som for eksempel effekten av å bruke viskelær eller knettgummi i en blyanttegning. Avhandlingen er skrevet på digitalt utstyr, sannsynligvis vil den leses og vurderes via digitalt utstyr, og tilbakemeldingene vil antageligvis bli nedfelt og lagret digitalt. Da bør det gis rom for at skissene tegnet på et digitalt brett avkorter transportruten fra brett til presentasjon og analyse slik at det ikke går ut over kvaliteten. Jeg får håpe at filoverføringer eller lignende ikke forringer kvaliteten på tegningene mine, slik at de kan bli presentert på en god måte.

Som en del av analyse eller frampek til en konklusjon kan dette virke spekulativt, men min tegneprosess har vært spekulativ hele veien. Det har ikke vært mulig å forutsi hvordan tegningene mine skulle ende opp, uansett intensjoner eller idéer, så nysgjerrighet og undring underveis har bidratt til evalueringer og beslutninger om neste steg til jeg var endelig fornøyd med hver tegning (Ching, 1990, s. 182). Jeg må sitere meg selv fra teorikapitlet, hvor jeg tolker, oversetter og lener meg på Chings uttalelser om å tenke på papir:

Når vi tegner, synliggjør vi tanker. Tegninger, eller skisser, får sitt eget liv som en del av vår visuelle verden, og de frigjør seg fra tegneren og kan bidra med å styre sin egen utforming. Det er som tankeavbildninger en kan agere eller reagere på som spiller tilbake til tankesettet vårt, og videre stimulerer fantasien vår, gjennom utdypning og synliggjøring av det som er tegnet.

(Ching, 1990, s. 141)

En av de grunnleggende intensjonene med egen utforskende tegning, var at jeg skulle forsøke å sette meg inn skoleelevers perspektiv, og spekulere eller fantasere meg fra til situasjoner som omhandler livsmestring, og dermed sette meg inn i situasjonene med utforskende tilnærming. Fokus var ikke det tegnetekniske, men prosessen, og i tillegg lå det en forforståelse til grunn, at resultatene kunne bli overraskende. Dette ble bekreftet med blant annet mange flere skisser enn det jeg kunne forutsi. Totalt ble det over førti av dem, men som sagt kun sytten presentert og sortert for analyse. Inspirasjonen for tilnærming er i Brice (2018) sin romlige tilnærming ute i et myrlandskap, og jeg har forsøkt å tilnærme meg ved å bruke det indre øye framfor å tegne det jeg observerer rent fysisk. Om min utforskning kan knyttes direkte til læreplanverket kan virke litt vagt, men temaet er livsmestring, og det er ikke noe vagt med det begrepet i seg selv. Mulig det omfavner noe bredt. De 3-4 tegningene som er løftet mer fram enn de andre, de med få streker og den som er personlig smertefull for meg, «Alt er bra», har bidratt til mestringsfølelse. En positiv overraskelse der altså, men jeg hadde en forutanelse, om ikke et håp om å oppleve det. Det var ikke det at jeg synes tegningene var gode nok tegneteknisk eller estetisk, men at jeg føler at jeg har klart å tegne noe som stemmer overens med idéer, tanker og refleksjoner underveis i hver tegning. Det å kjenne på en mestringsfølelse når man jobber med livsmestring som tema kan ikke være mer passende. Dette er erfaringer som jeg kan bruke videre. Der kom stikkordet som knytter min utforskning med Dewey (2005, 2008) det at mine tegninger som jeg selv mener er fullbyrdet er også hver sin nye erfaring. De nyervervede erfaringene kan og skal jeg bruke til knytte mot et tenkt didaktisk opplegg, i det minste rammeverket for et opplegg, og som nevnt, ser jeg for meg tverrfaglig undervisningsopplegg med skjønnlitteratur som hjelpemiddel. Min utforskning har jeg satt i art based research, og det stemmer tilsynelatende om at innen ABR så oppstår det noe meningskapende og innsikt som man ellers ikke får belyst (Leavy, 2017, s. 9-10). Jeg har liten tro på at jeg skulle ha kommet fram til nye erfaringer i egen utforskning på denne måten ved å heller lese meg til det. Hvordan skulle jeg vite hvilke bøker eller artikler jeg kunne lese? Så i egen utforskning har jeg funnet noe om meg selv, som person og som pedagog. Jeg har empati. Dette understrekes i tegningen «Alt er bra». La se på den igjen:



Figur 41 - "Alt er bra". Forminsket versjon.

Tegningen som vekker mest følelser av alle jeg har tegnet under hele arbeidet med avhandlingen.

Smiley-en symboliserer hva den unge mannen sier om tilstanden, «Alt er bra» sier han. Men vi som ser nøye etter legger jo merke til at alt er ikke bra.

Hver gang jeg ser på tegningen, vekker det følelser, eller minner om sterke følelser. Det empatiske slår til og jeg får vondt av den unge mannen jeg har tegnet. Det ble brukt mere tid på denne enn gjennomsnittlig tidsbruk per tegning, og den utviklet seg raskt når jeg kom på å mørklegge bakgrunnen. En ting er når jeg tegnet hånden som kommer bakfra, men når jeg fikk fram øynene i bakgrunnen så ble det narrative forsterket. Jeg har et inntrykk av at de som tyder illustrasjonen blir påvirket av virkemidlene jeg har brukt og skjønner at det er snakk om vold og/eller overgrep. Heldigvis er ikke dette selvopplevd, men det at jeg har illustrert tematikken tyder på at jeg har evner til å uttrykke vonde følelser og ikke bare som en illustrasjon av for eksempel sorg. Jeg har forsøkt, og muligens vist at jeg har behersket, det å sette meg inn i eksempelvis utenkelig situasjon. Rett og slett det verste som kan skje et barn. Dette er kanskje noe av det mer overraskende i denne avhandlingen, jeg sitter igjen med en følelse av å kun ha lært noe, eller satt på kanten, bekreftet noe om meg selv. Eller som Dewey sier: «We are carried out beyond ourselves to find ourselves» (Dewey, 2005, s. 203). Handler det da om å møte seg selv i døra, men han som står der vet noe ikke jeg vet? I mitt tilfelle har i det minste han andre delt erfaringene sine, slik at vi er på samme side.

8 Konklusjon

Det konkluderende er todelt. Først presenterer jeg en tenkt skissering av et didaktisk opplegg som har opphav i egen utforskning samt med inspirasjon fra materiale som enten er hentet inn til avhandlingen eller åpenbart seg underveis. Deretter avsluttes avhandlingen på sømmelig vis.

8.1 Didaktisk undervisningsopplegg

Som utspring av idéer underveis ser jeg for meg undervisningsopplegg som går over flere økter. Settingen er satt til mellomtrinnet, men med små justeringer og endring av fokusområder på det praktisk/motoriske, kan det tilpasses mange eller alle trinn og nivåer. Fokuset er illustrasjon av en fortelling eller deler av en fortelling som har innhold som kan skape diskusjoner og aller helst illustrasjoner som berører livsmestring.

8.1.1 Del 1 – Forslag til introduksjonsoppgaver til illustrasjon

Man introduserer elevene for illustrasjon og viser gode eksempler som passer elevgruppen. Så kan man åpne for diskusjoner om hva de ser. Kan de se fargebruk? Er det kalde farger, eller er det varme farger? Ser de kontraster? Det er mange veiledende spørsmål, og jeg forutsetter at kunst- og håndverklærer kjenner sine elever, og hvilket nivå de er på. Har de hatt lite fargelære kan man jo introdusere begrepet komplementærfarger og velge ut for eksempel kun 2 farger de kan eksperimentere med. Eller man kan se bort ifra fargelære og ha øvelser som går på det tegnetekniske. Hvordan står det til med blyantgrepet? Trengs det øvelser med blyant hvor man øver seg på å tegne løst så elevene ikke risser seg gjennom papiret? På mellomtrinnet er det muligens behov for å la elevene utforske tegning med blyant, kull eller for eksempel kritt. Jeg foreslår flere korte øvelser som innebærer skravering, slagskygge, egenskygge med blyanter med forskjellige hardheter. Selv kan jeg tenke meg å få elever til å undersøke forskjellige ansiktsuttrykk gjennom tegning. Deretter ser jeg for meg at de kan få mulighet til å forsøke å illustrere noe de synes er morsom eller spennende.

8.1.2 Del 2 – Bruk av skjønnlitteratur og igangsetting

For mellomtrinnet foreslår jeg boka «Tonje Glimmerdal» (Parr & Irgens, 2009/2015), hvis de ikke allerede kjenner til den. Der er det mange situasjoner man kan lese for elevene, om ikke hele boka over tid slik at de blir kjent med Tonje. Hun er bygdas eneste barn, og når hun endelig får muligheten til å hilse på jevnaldrende barn som er på besøk, så ender det med slåsskamp. I det kapitlet som er relativt tidlig i boka, blir det uttrykt følelser. Hva om elevene kan forsøke å illustrere hva partene føler før, under eller etter slåsskampen? Hvordan står det til med følelsene og ansiktsuttrykkene til partene når det treffer hverandre igjen? Hvis kunst- og håndverkslærer synes det er vanskelig å finne skjønnlitteratur som passer elevgruppen, er det helt sikkert kort vei til en kollega som har gode tips. Poenget mitt er at man bør ikke ta den første man finner, men bruke litt tid på valget sitt, og sørge for at det blir meningsfullt og passende til tematikken. Tverrfaglige diskusjoner om opplegget i forkant med flere som er involvert i elevgruppen er sikkert hensiktsmessig, slik at man kan få innspill på eventuell tilpasset opplæring, og kanskje man kan få bistand til for eksempel høytlesing av boka man velger?

Noe annet som er fint med Tonje Glimmerdal, er at hun beskrives som uredd i form av vanvittige forsøk på salto i et hopp ned det lokale fjellet, og som karakter beskrives hun slik jeg ser det, som uredd i de fleste situasjoner. Det hentydes til at hun ser opp til tantene sine som er tøffe, og sin beste venn som betegnes som en grinete gubbe. Kanskje dette er et element man kan så som et frø hos elevene, det å bruke noen man ser opp til i sine illustrasjoner. I et slikt opplegg kan man jo håpe på at elevene blir engasjerte, uansett om de klarer å illustrere noe som er følelsesladet på både godt og vondt. Det er mange eksempler i boka hvor det følelsesmessige blir satt på prøve, og jeg ser fram til å undersøke didaktiske undervisningsopplegg med egne elever i fremtiden hvor jeg bruker denne boka, eller andre passende fortellinger. Kanskje kan det bli et tverrfaglig opplegg i samarbeid med andre lærere, rettet mot det tverrfaglige temaet ~~folkets~~ ~~og~~ livsmestring over tid. Et element jeg har tro på, er at når elevene blir presentert for den endelige oppgaven etter noen øvelser, er at de kan velge selv om de skal bruke blyant, penn, tusj, kritt, kull eller maling. Kanskje det er gode øvelser med forskjellige former for trykk?

8.2 Avslutning

Via datainnsamling har jeg sammenlignet hendelser og tilføyet kategorier, integrert kategorier og deres egenskaper. Deretter har jeg avgrenset teori for så å skrive teori (Glaser & Strauss, 1967, s. 105-113). Ved å tolke besvarelsene til utvalget av informanter så har jeg samlet besvarelser som om de er en gruppe. Informantene og jeg deler en felles forståelse, ved at vi deler lignende kultur. Det har vært mange detaljer i dataene men det har ikke gått ut over helhetsbildet etnografisk sett (Wolcott, 2008, s. 77). Ved bruk av Goodlads (1979) læreplanteori, eller systembegreper som han selv kanskje ville omtalt det som, så har jeg vist at mitt utvalg av informanter har kontroll. Det er samsvar mellom den oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplan når det kommer til arbeider med livsmestring som tema i undervisning, og jeg deler mye av deres syn samlet sett. Jeg har forsøkt fremlegge en deskriptiv analyse slik at det skal være forståelig for målgruppen av avhandlingen, men jeg er nok ikke fullstendig enig i Merriam og Tidell (2015) på et punkt når det kommer til karakteristikk for kvalitativ forskning hvor de hevder at prosessen er induktiv (Merriam & Tidell, 2015, s. 15). Det kan hende at det er en konsekvens av at jeg har hatt to forskjellige utforskninger, men slik jeg har konstant beveget meg mellom vinklinger i både bearbeiding av datainnsamling og egen utforskning så har jeg nok vært nærmere en abduktiv prosess. Så problemstillingen:

Hvordan arbeides det med og hvordan kan det arbeides med folkehelse og livsmestring i kunst og håndverk i grunnskolen? Når det kommer til å besvare første del av problemstillingen, så vil jeg påstå at det kort og greit arbeides med livsmestring i kunst og håndverk i både bredden og i lengden, og mitt utvalg av informanter viser at de utformer sin undervisning og tilnærming bevisst som om de følger læreplanen, når det kommer til den siste del av spørsmålet i problemstilling så forankres det i skisserte rammen for undervisningsopplegg.

I egen kunstnerisk utforskning har jeg fått mange nye erfaringer, ikke minst om meg selv som ikke var forventet i de grader. Jeg skulle tro at den første tegningen som var løst basert på egen opplevelse ville bli mer følelsesladet enn en tegning som er kun basert på fantasi. Det kan virke som intensjonene om å kunne sette seg inn i elevers situasjon gikk som jeg håpet på, men det lå ingen forventninger om at det skal bringe fram vonde

følelser. Det er helt tydelig for meg, at jeg har ikke bare utforsket, men jeg har bearbeidet mye på godt og vondt, og noe av dette gjenspeiles noe i et utvalg av 17 tegninger og illustrasjoner. Mestringsfølelsen jeg har fått kjenne på, gjør at jeg har fått utvidet kunnskap om livsmestring når kunst og håndverk er i fokus. Apropos - **Fokus**. Jeg har funnet en «ny» tegneteknikk som jeg liker godt, ved å ikke løfte pennen/blyanten i utforskende tegning. Hvem vet hva slags tegning det blir neste gang?

Mitt utvalg av informanter viser en indikasjon på at kunst- og håndverkslærere har alt på stell. De trenger ikke et tverrfaglig tema for å bli bevisste på gode undervisningsopplegg som berører livsmestring hos elevene. De viser til flere gode erfaringer med forskjellige vinklinger og arbeider tilsynelatende mest med at elever skal kunne uttrykke seg selv og følelser, uten at det skal gå på bekostning av andre praktisk/motoriske øvelser eller for eksempel tilpasset opplæring. Å sette seg selv inn i art based research med kunstnerisk tilnærming til tema passer godt i to-spann med konstant komparativ metodikk i en avhandling som dette. Det krever en del, ikke bare en abstraheringsevne, men man må være beredt på at følelser kan bli involvert. Jeg synes det er passende og la informant #12 få sitt sitat i lyset igjen som avslutning. Uansett så skal jeg bære det med meg videre, *mot* noe.

Her kunne jeg nok ha skrevet masse innen alle metoder og teknikker, k/h ER livsmestring. Du greier ikke å formidle faget om du ikke flettet inn sammenhenger, hva, hvordan og hvorfor som har med livet å gjøre. Alt jeg gjør og presenterer er knyttet mot noe, det er bare automatikken i min undervisningsteknikk.

Informant #12

9 Oversikt over tabeller og figurer

9.1 Tabeller

Tabell 1 - Svaralternativer første spørsmål i nettskjema.

Tabell 2 - Eksempel på hvordan fritekstsvar ble splittet opp for å systematisere kategoriseringen på en bedre måte enn å finne og telle opp uttrykk og begreper.

Tabell 3 - Nye fargekoder som gjenspeiler innholdet i datamaterialet på en bedre måte. Fargene ble brukt for markering av svarene slik at jeg kunne kryssjekke kodingen og analysen underveis, og i ettertid.

Tabell 4 - Splitting av besvarelser fra en informant.

Tabell 5 - Samlende utdrag kategorisering av vurderingskriterier av ABR. Egen oversetting (Leavy, 2017, s. 577-584)

Tabell 6 - Oversikt over utvalget av eksplorative skisser. De som er tolket som multimodale kan allikevel betraktes som illustrasjoner basert på intensjoner og refleksjoner underveis av utformingen av skissen.

Tabell 7 - Resultat av vurderingen av data som førte til sammenslåing av kategorier

9.2 Figurer

Figur 1 - Skjermdump. I den grønne boksen kan man huke av for tilknyttede kompetansemål (<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>). 14

Figur 2 - Skjermdump. Kompetansemål for andre, fjerde og sjuende trinn kan velges, og det er kun kompetansemål tilknyttet folkehelse og livsmestring som vises. I dette tilfelle kompetansemål for fjerde trinn (<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemaal=true>). 14

Figur 3- Skjermdump. Kompetansemål for 7. trinn som er tilknyttet folkehelse og livsmestring, som er mer detaljert enn for eksempel målene for 4. trinn (<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemaal=true>). 16

Figur 4 - Skjermdump. Kompetansemål som viser eksempel på hva elever skal få øvelser i, blant annet uttrykke følelser og meninger. 18

Figur 5 – Visuell fremstilling av de forskjellige nivåene (domains) basert på Goodlads begreper (Goodlad, 1979, s. 58). I denne sammenheng har jeg innhentet data fra den oppfattede læreplanen som henviser til den gjennomførte læreplanen. Å innhente data om den erfarte læreplanen ville innebære å innhente data direkte fra elever og/eller klasserom.	21
Figur 6 - Visuell fremstilling av den todelte utforskningen. Innledningsvis gav dette større rom for egen utforskning, men tidsbruken i bearbeiding av datainnsamling er sannsynligvis ikke i riktig «størrelsesforhold» visuelt sett slik research-designet ser ut.	24
Figur 7 - Spørreskjema del 1. Innledende spørsmål om utdanning og undervisningserfaring. 32 anonyme informanter har besvart skjema. Innledningen beskriver at målgruppen er de som underviser i barne- og ungdomsskolen.	28
Figur 8 - Spørreskjema del 2. Folkehelse og livsmestring fra læreplanen i kunst og håndverk ble sitert, og det ble spurt om informantene synes ordlyden er dekkende i forhold til deres forståelse.	29
Figur 9 - Skjermdump nettskjema. De siste spørsmålene som jeg hadde forventninger om. Dette skulle bli noe av kjernen for datainnsamlingen som skulle kunne analyseres og bistå med å besvare problemstillingen.....	30
Figur 10 - Skjermdump del 1 - spørsmål 1 - rapport fra nettskjema.	31
Figur 11 - Visuell fremstilling av informantenes utdanning, sortert mellom de som kun har studiepoeng og de som har utdanningsgrader.	32
Figur 12 - Skjermdump fra rapport. Undervisningserfaring i antall år.....	33
Figur 13 - Skjermdump fra rapport. Undervisningserfaring fordelt på nivå/trinn.	33
Figur 14 - Visuell fremstilling av undervisningserfaring til informantene fordelt på trinn/nivå. Mellomtrinnet og ungdomsskolen har fått lignende farger for å utheve undervisningserfaringen fra 5. til 10. trinn.	34
Figur 15 - Skjermdump rapport. Stemmer informantenes forståelse av ordlyden i LK20 med deres egen forståelse av folkehelse og livsmestring?	35
Figur 16 - Notablokkside sendt fra reMarkable 2 til PC i pdf-format. Her kan en se mitt første forsøk på å kode ved bruk av kategorier i besvarelsene. Dato er 18. november 2021. Man kan se at allerede her at reflekteres det over gruppering og sammenslåinger av kategorier. Her har jeg også stilt meg selv spørsmålet om å gruppere besvarelser for deretter å lage undergrupper, før jeg eksporterte rapporten.....	36

Figur 17 - Skjermdump Excel. Rapporten eksportert direkte til MS Excel. Første steg i endring av format på tekst og tekstbryting i cellene slik at det ble lettere å lese og bearbeide og analysere besvarelsene.	37
Figur 18 - Eksempel på besvarelse fra den første informanten om hva slags undervisningsopplegg hen har gjennomført som hen mener har med temaet livsmestring å gjøre.....	37
Figur 19 - Skjermdump underveis i prosessen med fargekoding. I dette stadiet begynte det å bli lettere å få overblikk over datamaterialet.	38
Figur 20 - Skjermdump. Opptelling av begreper med fordelingsstolper basert på høyeste frekvens. (14 ganger).....	38
Figur 21 - Skjermdump av Excel. Nye kategorier, nye kolonner, splitting av svar. Dette ble en bedre fremgangsmåte for å dykke inn i selve innholdet til informantenes besvarelser.	42
Figur 22 - Utsnitt av skjermdump av kommentar satt direkte inn i regnearket for innsamlet data. Her satte jeg i gang en dialog med meg selv, om det er fornuftig å slå sammen to kategorier som begge går på å uttrykke seg. Noe som indikasjoner pekte på ved den tidligere tilnæringsmetoden var at informantene er opptatt at elevene skal jobbe med å uttrykke seg i en eller annen form, når det kommer til å berøre livsmestring i undervisningsoppleggene deres.	43
Figur 23 - En skisse som ikke er tatt med i utvalget som presenteres i eget resultatkapittel, men var en undersøkelse hvor jeg tegnet og skrev samtidig uten å løfte pennen. "Nå forsvinner flyten i dragsuget" tenkte jeg og den ble utelatt da jeg ikke fikk knyttet den mot livsmestring like tydelig som andre tegninger.	47
Figur 24 - Art based research, i krysningpunktet mellom det kunstneriske og vitenskapelige. Skyene illustrerer hvor hodet mitt har vært til tider.....	48
Figur 25 - - Modell som illustrerer to aspekter for metode for datainnsamling av mine tegninger (Riis & Groth, 2020, s. 15)	50
Figur 26 - Foto: Stian Gulbrandsen - reMarkable 2 som viser første test sommeren 2021. Her testet jeg de ulike funksjonene og varianter av "tupper". Foto viser skraveringsstester, bruk av kalligrafi-modus, tusj, markering og så videre. Imiteringen av papir er veldig god og jeg kunne raskt tilpasse meg for bruk av denne.	51

Figur 27 - Foto: Stian Gulbrandsen - reMarkable 2 med omslag og digital penn som henger på med magnet. Omslaget beskytter brettet og gjør at man får en bokfølelse..	52
Figur 28 - To forskjellige utgaver av første tegning. Skisse med kommentarer og endelig versjon. Fjernet støy og kjøkkeninnredning lagt til for å fremheve kjøleskapet.....	54
Figur 29 - Tegninger kategorisert som multimodale.	56
Figur 30 - Tegninger kategorisert som illustrasjoner.....	58
Figur 31 - Tre multimodale tegninger som skiller seg ut fra de andre.....	59
Figur 32 - Skjermdump - Eksempel på post med utheving av gruppeside på Facebook, slik at alle medlemmer får varsel om innlegget. Responsen ble godt og de fleste tok seg god tid til å besvare på undersøkelsen.	60
Figur 33 - Visuell fremstilling som gir et bilde av hva informantene forteller om sine undervisningsopplegg (erfarte og tenkte). Her kan en se ut ifra informantenes forståelse av livsmestring og relevansen mot innhold i "deres" undervisningsopplegg og størrelsesforhold mot hverandre når det kommer til hyppighet i datamengden.	62
Figur 34 - Skjermdump. Samme som ble brukt under resultatkapittelet som viser det meste av ordlyden til Udir hentyder en felles oppfattelse og forståelse hos informantene.....	64
Figur 35 - Diagram som visuell fremstilling av analyse av besvarelser. Sortert etter mengde besvarelser som omfattes av de forskjellige kategoriene.	66
Figur 36 – Forminsket utgave av visualisering som minner oss om resultatene i undersøkelsen og bearbeiding og sortering av data.	67
Figur 37 - Første versjon av første skisse med altfor mye forstyrrende kommentarer og notater. Man kan si at dette bidro til å sette en standard for veien videre i denne eksplorative fremgangsmåten. Den raske noteringen gjenspeiles i mindre pene noteringer som ikke er spesielt preget av leserbevissthet.	70
Figur 38 - Utkast for utstilling. Her vises én side av frittstående vegg. Det blir et passende fint ordspill med de multimodale virkemidlene. Fokus. Smil. Ha en fin dag! ..	88
Figur 39 - Skjermdump fra artikkel på forskning.no hvor Madsen svarer kort og konsist nok til å peke på at noe annet bør kanskje fokuseres på i læreplanen.	90
Figur 40 - Fra kompetansemål for 7. trinn. Eksempel på kompetansemål som er en tydelig overensstemmelse mellom læreplanverket, utvalg informanter og egen forståelse når det kommer til livsmestring i undervisningsopplegg.....	92

Figur 41 - "Alt er bra". Forminsket versjon. Tegningen som vekker mest følelser av alle jeg har tegnet under hele arbeidet med avhandlingen. Smiley-en symboliserer hva den unge mannen sier om tilstanden, «Alt er bra» sier han. Men vi som ser nøye etter legger jo merke til at alt er ikke bra.....96

9.3 Tegninger og illustrasjoner

Tegning 1 - Første tegning i endelig versjon etter justering av fremgangsmåter.

Tegning 2 - Jeg lurer på om dette er en underbevisst skisse av meg selv.

Tegning 3 - Hodet i skyene. Man fikk et lite frampek til denne i visuell framstilling av ABR i **Figur 24**.

Tegning 4 - Hodet full av tanker.

Tegning 5 - Bokstavkjeks er sikkert en fin måte å lære seg nye ord på.

Tegning 6 - En elev som uttrykker hva hen synes om matte.

Tegning 7 - I klasserommet. En elev som synes det er trygt og fint under pulten.

Tegning 8 - I ballbingen. Ukas første skåring for en elev.

Tegning 9 - "Trist og sliten" framfor "deppa og utbrent".

Tegning 10 - Å strekke seg etter stjerne kan by på ordspill.

Tegning 11 - Hva slags stemning er det egentlig inne i hetta?

Tegning 12 - Er det et påklistret smil som skjuler noe?

Tegning 13 - Fokus.

Tegning 14 - Puter under armene kan man vel fikse selv?

Tegning 15 - Såret. Hva har hen blitt såret av?

Tegning 16 - Sorg. Et barn har nylig mistet noen.

Tegning 17 - Denne er vond.

Vedlegg

Vedlegg 1: Datainnsamling bearbeidet for analyse i Excel.pdf

Dette vedlegget viser arbeidene med fargekoding og oppdeling/splitting av besvarelser fra informanter.

Vedlegg 2: Livsmestring i design, kunst og håndverk (Datainnsamling til masteroppgave)

– Rapport – Nettskjema.pdf

Dette vedlegget er rapporten som ble eksportert fra nettskjema opprettet via UiO sin nettløsning for spørreskjema.

10 Referanser

- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? : profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bergström, G. (2020). *Albert Åberg*. Oslo: Cappelen Damm.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur : sjangrar og teksttypar* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Blomberg, E. (2020). *Skapergledens muligheter - Kunst- og håndverkslæreres forståelse og koblinger mot folkehelse og livsmestring* (Mastergradsavhandling, OsloMet, Institutt for estetiske fag). Hentet fra https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9107/blomberg_mest2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Brice, S. (2018). Situating skill: contemporary observational drawing as a spatial method in geographical research. *Cultural geographies*, 25(1), 135-158. <https://doi.org/10.1177/1474474017702513>
- Ching, F. D. K. (1990). *Drawing : a creative process*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring : fra Art as experience (1934). I(s. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dæhlen, M. (2021, 18.02.2021). Bli livsmestring bare enda en ting elevene skal lære? *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/psykologi-skole/blir-livsmestring-bare-enda-en-ting-elever-skal-laere/1799141>
- Field, B. E. (2021). John Goodlad - Canadian-born educator and author. I. Britannica. Hentet 10.03.2022 fra <https://www.britannica.com/biography/John-Goodlad>
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse - bedre læring - En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien "Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere"*. Utdanningsdirektoratet - Oxford Research AS. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y. & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Lauritzen, L.-M., Lauritzen, L.-M. & Ui, T. N. a. u. I. f. I. o. p. (2021). *Det skal helst gå godt : skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole* UiT Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.
- Leavy, P. (2017). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: New York: Guilford Publications.

- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen : rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4th ed. utg.). Somerset: Somerset: Wiley.
- Myking, R. M. H. (2020). *Håndverk & Livsmestring* (Mastergradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet - Institutt for kunstfag). Hentet fra <https://hdl.handle.net/11250/2677546>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornøyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nylenna, M., Braut, G. S. & Thelle, D. S. (2021). Folkehelse. I *Store medisinske leksikon*. Hentet fra <https://sml.snl.no/folkehelse>
- Parr, M. & Irgens, Å. (2015). *Tonje Glimmerdal* (3. utg.). Oslo: Samlaget. (Opprinnelig utgitt 2009)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prebensen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen - For flere små og store seiere i hverdagen*. LNU. Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- reMarkable. (2022). Specifications reMarkable 2. Hentet fra <https://remarkable.com/#Specifications>
- Riis, K. & Groth, C. (2020). Navigating methodological perspectives in doctoral research through creative practice two examples of research in crafts. *Formakademisk*, 13(3), 1-25. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3704>
- Studievalg.no. (2022). 3.660 Studier - Søkeresultat "Bachelor + Design + Estetiske fag, kunst- og musikkfag". Hentet 10.03.2022 fra <https://studievalg.no/studier?educationtype=5&etage=45&professioncategory=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Læreplanen i kunst og håndverk (KHV1-02). Hentet 10.04.20 fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Overordnet del - verdier og grunnprinsipper for grunnsopplæringen. Hentet 04.10.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography : a way of seeing* (2nd ed. utg.). Lanham, Maryland , Plymouth, England: AltaMira Press.
- Yin, R. K. (2011). *Kvalitativ forskning frå start till mål*. Lund: Studentlitteratur.