

Marina Homdal

Medvirkning i kunst og håndverk

Om holdninger og handlinger, og om å få medvirke i strikkeoppgaver



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Marina Homdal

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Jeg har en intensjon om at denne avhandlinga kan sette i gang noen tanker om hvordan strikkeoppgaver og strikkeopplæring kan gjennomføres i småskolen på måter som lar barna medvirke i alle deler av undervisninga. Måter som motiverer barna til å gjennomføre, inkluderer deres interesser, og gir dem et utgangspunkt for utvikling av deres kreativitet. Jeg var i mitt masterprosjekt ikke ute etter å finne konkrete svar på hvordan den beste strikkeopplæringa kunne gjennomføres. Jeg var mer ute etter å finne noen svar på hvilke holdninger og handlinger som kan være nyttige for læreren i forkant av og underveis i strikkeoppgaver.

I tillegg til mitt eget skapende arbeid som var en strikket fan-art-kjole, hadde jeg fem økter med 1. og 2. klassinger høsten 2022 der et mål var at de skulle lære å strikke rettmasker. Funnene mine viser at for de yngste barna i skolen er trygghet og relasjoner en viktig faktor for å få til medvirkning i strikkeoppgaver. Jeg fant også at venteaktiviteter i strikkeopplæring har en verdi. Gjennom disse aktivitetene lærte jeg mye om barna jeg kanskje ville ha gått glipp av ellers.

Med denne avhandlinga trer jeg som barnehagelærer ett skritt inn i skolen, og viser fram 5-7 åringene på nytt. Jeg viser hvordan barna kan tas på alvor, samtidig som det er fokus på omsorg og læring. Jeg peker på viktigheten av trygghet og relasjoner, viser at det ikke er farlig å slippe litt opp på kontrollen, og jeg sier høyt at det er helt greit å ta barna på fanget midt i timen.

Innholdsfortegnelse

Forord	9
1 Innledning	2
1.1 Strikking, motstand og motivasjon	2
1.1.1 Kjedelig	2
1.1.2 Medvirkning i strikkeoppgaver	3
1.1.3 Min intensjon med denne avhandlinga	4
1.2 Om å være et barnehagemenneske	5
1.2.1 Helstøpt pedagog	5
1.2.2 Min erfaring med strikking i barnehage	6
1.2.3 Barn og elev	7
1.3 Problemområde	7
1.3.1 Læreplanverk.....	7
1.3.2 Masteravhandlinger	8
1.3.3 Medvirkning i kunst og håndverk	8
1.4 Problemstilling.....	9
1.5 Begrepsavklaring	10
1.5.1 Medvirkning.....	10
1.5.2 Motivasjon.....	10
1.5.3 Kreativitet	11
1.5.4 Subkultur	11
1.5.5 Livsverden.....	11
1.6 Masteravhandlinger	12
1.6.1 Selvbestemmelse i kunst og håndverk	12
1.6.2 Strikking i begynneropplæringen.....	13
1.6.3 Stedsidentitet – uttrykt i strikkedesign.....	14
1.7 Avhandlingas oppbygging.....	15
2 Om læreplanverk	16
2.1 Læreplanverket 2020	16
2.1.1 Overordnet del	16
2.1.1.1 Medvirkning	16
2.1.1.2 Motivasjon	18

2.1.1.3	Kreativitet.....	19
2.1.2	Læreplan - Kunst og håndverk.....	19
2.1.2.1	Kjerneelementer	19
2.1.2.2	Tverrfaglige temaer	20
2.1.2.3	Undervisvurdering.....	21
2.2	Kunst og håndverk i LK06 sammenlignet med LK20.....	22
2.3	Småskolepedagogikk i L97 sammenlignet med LK20	24
2.3.1.1	Lek og læring	24
2.3.2	Delrapport om seksårsreformen	25
2.3.2.1	Organisatoriske trekk, arbeidsformer og lek.....	26
2.3.2.2	Sakte, men sikkert framover?.....	27
3	Teoretisk og faglig grunnlag	28
3.1	Strikking og strikkeundervisning.....	28
3.1.1	Interesse for strikking.....	28
3.1.2	Historisk og i skolen	29
3.1.2.1	Nytteverdi	30
3.1.2.2	Danningsperspektivet.....	30
3.1.2.3	Strikking er mer enn en håndvevsteknikk	31
3.2	Medvirkning.....	32
3.2.1	Et komplekst begrep.....	32
3.2.2	Modeller for medvirkning i undervisning	33
3.2.3	Demokrati i praksis	34
3.2.4	De yngste skolebarna	34
3.3	Læringssyn.....	35
3.3.1	Helhetlig læring	35
3.3.1.1	Kropp og sinn i læringsprosesser som en helhet.....	36
3.3.1.2	Helhetlig læring og læreplanverk	37
3.3.2	Sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk læring	37
3.3.2.1	Vygotskys proksimale utviklingszone	38
3.3.2.2	Piagets kognitive skjema	39
3.4	Populærkultur og barns kultur	39
3.4.1	Subkulturer	40

3.4.2	Populærkultur.....	40
3.4.2.1	Laget av folket.....	41
3.4.3	Barns kultur.....	42
3.4.3.1	Framtidsutsikter.....	43
3.5	Motivasjon.....	44
3.5.1	Ulike typer motivasjon.....	44
3.5.2	Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.....	45
3.5.3	Trygghet, varme og omsorg.....	46
3.5.4	Mestringsforventning.....	47
3.6	Kreativitet.....	48
3.6.1	Original og formålstjenlig.....	48
3.6.2	Viktigheten av grunnkunnskaper.....	49
3.6.3	Læringsmiljø.....	49
3.6.4	4C-modellen.....	50
3.6.4.1	Gullhårprinsippet.....	51
4	Metode.....	53
4.1	A/r/tografi.....	53
4.2	Observasjon.....	54
4.2.1	Deltagende observasjon.....	54
4.2.2	Fordeler og ulemper.....	55
4.2.3	En selektiv prosess.....	55
4.2.4	Tolkninger.....	56
4.3	Innsamling av empiri.....	57
4.3.1	Eget skapende arbeid med strikkekjole.....	57
4.3.2	Opplegg med elever.....	57
4.4	Analyse av innsamlet empiri.....	59
4.4.1	Analyse av opplegg med elever.....	60
4.4.2	Analyse av eget skapende arbeid med strikkekjole.....	62
4.5	Personvern og forskningsetikk.....	63
4.5.1	Årsak til behov for behandling av personopplysninger.....	63
4.5.2	Tillatelse.....	63
4.5.3	Sikkerhet.....	64

4.5.4	Etiske utfordringer.....	64
4.5.4.1	Respekt.....	64
4.5.4.2	Rettferdighet og konsekvenser	65
4.6	Bilder og illustrasjoner.....	65
4.7	Gyldighet	65
5	Gjennomføring og analyser	67
5.1	Eget skapende arbeid med strikkekjole.....	67
5.1.1	Del 1 – Feilet første forsøk	68
5.1.2	Del 2 – Den lyse siden.....	71
5.1.3	Del 3 – Den mørke siden	72
5.1.4	Del 4 – Sammensying, ermer og lommer	73
5.1.5	Del 5 – Ferdig, men ikke fornøyd.....	76
5.1.6	Del 6 – Ferdig og fornøyd	79
5.1.7	Tidlig analyse	84
5.1.8	Gjennomgang av loggboka	84
5.1.8.1	Valg og følelser	84
5.1.8.2	Følelsen av å gjøre feil.....	85
5.1.8.3	Design, motstand og motivasjon.....	86
5.1.8.4	Håndtere motstand	87
5.1.8.5	Kreativitet.....	88
5.1.8.6	Intarsia.....	89
5.1.8.7	Strikking som lindring.....	90
5.2	Opplagg med elever	91
5.2.1	Tidlig analyse	91
5.2.2	Gjennomgang av øktlogger	92
5.2.2.1	Helhetlig læring og bevegelse	92
5.2.2.2	Oppmerksomhet og fleksibilitet.....	98
5.2.2.3	Engasjement og driv.....	100
5.2.2.4	Trygghet og relasjoner	103
5.2.2.5	Venteaktiviteter	105
5.2.2.6	Ytre påvirkning - fra meg og hverandre.....	112
5.2.2.7	Motstand og mestring.....	112

5.2.2.8	Kreativitet.....	124
5.2.2.9	Vi setter spor i hverandre.....	131
6	Drøfting.....	132
6.1	Lærerrollen.....	133
6.1.1	Trygghet og relasjoner.....	134
6.1.2	Oppmerksomhet og fleksibilitet	135
6.2	Engasjement og driv.....	137
6.2.1	Motstand og mestring	139
6.3	Kreativitet.....	140
6.4	Hvem er vi her for?.....	141
6.5	Veien videre – holdninger og handlinger	142
7	Avslutning	144
8	Litteratur.....	146
9	Figurer	151
10	Vedlegg	154
10.1	Samtykkeskjema – elever	154
10.2	Godkjenning fra NSD 05.09.2022	159
10.3	Samtykkeskjema – Lærer.....	162
10.4	Godkjenning fra NSD 18.01.2023	166

Forord

Tusen takk til alle som støttet og utfordret meg, som lyttet til mine frustrasjoner, og som hadde tro på at jeg kunne klare dette!

Tørdal, 02.05.23

Marina Homdal

1 Innledning

1.1 Strikking, motstand og motivasjon

I 1993 var jeg 5 år, og jeg lærte i barnehagen å lage en løkke på en strikkepinne og strikke en rettmaske. Jeg ble helt fortapt i dette. Jeg kunne sitte med pinner og garn i timevis med disse, for meg, magiske maskene og løkkene. Jeg forsvant inn i meg selv og undret meg over trådens ferd over og rundt pinnene og seg selv. Det var sjeldent det faktisk ble en ordentlig rettmaske. Og fikk jeg det til, kunne jeg finne på å ta den fra hverandre igjen, bare for å gjenta hele prosessen. Jeg ble aldri god på å strikke da, men interessen for håndverket hadde absolutt slått rot i meg.

På barneskolen husker jeg at det var noen få strikkeoppgaver, og jeg opplevde mye motstand. Jeg var fortsatt ikke særlig god på strikketeknikken, men jeg likte å strikke, og prøvde derfor hardt å finne indre motivasjon for å klare å gjennomføre. Oppgavene var i min mening kjedelige. Alle skulle lage det samme, og fargevalg og garnkvalitet ble sterkt begrenset til hva skolen hadde i skapet. Jeg følte meg vanskelig som ville ha farger knyttet til karakterer fra overnaturlige historier og magiske verdener jeg hadde møtt gjennom bøker, film og spill. Jeg var fullt klar over at jeg ikke ville klare å kopiere motiver og slikt, men jeg ville lage noe som jeg faktisk kunne være litt stolt av selv om teknikken ikke satt helt enda. Det møtte jeg lite rom for. Strikketeknikk skulle pugges og sitte godt i fingrene før vi egentlig fikk velge noe som helst selv. Nå kan jo jeg ha vært uheldig med lærere, men jeg synes likevel det er en interessant erfaring. Som pedagogisk leder i barnehage har jeg ikke trengt å forholde meg til vurdering av barnas arbeid på samme måte som lærere i skolen. Men er det ikke barnas prosesser og utvikling som er det viktigste? Eller er det pugging av teknikk og det å oppnå et produkt som får hovedfokus?

1.1.1 Kjedelig

Videre fra mine opplevelser med strikking i skolen, opplevde jeg i 8.klasse å bli presentert for garnrester som hadde hopet seg opp over årene, med mange stumper og veldig begrenset med farger. I tillegg ble rammene for design svært begrenset. Da ble det vanskelig å strikke det jeg innerst inne hadde lyst til, og også den oppgaven husker

jeg som kjedelig. Når jeg tenker tilbake på denne følelsen av *kjedelig*, ser jeg at det handler om min opplevelse av å ikke bli sett eller hørt. Jeg opplevde rett og slett at mine meninger, interesser og behov hadde liten verdi. Hvilke grunner hadde læreren for å begrense oss i så stor grad, i et prosjekt som skulle gå over en lengre tid? Og hadde det vært så fælt dersom ikke alle ble helt ferdig i løpet av denne tida?

Da jeg skulle skrive prosjektbeskrivelse i januar 2022 tenkte jeg på denne følelsen av kjedelig og motstanden jeg hadde møtt da det kom til strikkeoppgaver i min skoletid. For meg var det ødeleggende å møte så lite rom for mine interesser innenfor populærkultur i strikkeoppgavene. Jeg følte stadig på at strikking var vanskelig, og ville derfor koble på noe som kunne gjøre det mer interessant for meg, for å slik klare å være motivert til å gjennomføre oppgaven på en god måte. Det ble det ingenting av, og jeg mistet til slutt gleden over strikking. Jeg fant den igjen som voksen, og har nå strikket flere ting koblet til populærkultur, hovedsakelig på bestilling fra andre. Dette gjorde at jeg ville undersøke populærkulturs plass i og betydning for faget, og se spesifikt på fan-art som uttrykksmåte i arbeid med strikking. Før dette masterprosjektet, hadde jeg fortsatt nesten ikke strikket noe som helst til meg selv som var basert på mine dype interesser innenfor populærkultur.

1.1.2 Medvirkning i strikkeoppgaver

Men endringer skjer. Da jeg satte i gang på ordentlig med denne avhandlingen i august 2022, fant jeg fort ut at den handler om medvirkning i strikkeoppgaver. Med det mener jeg ikke bare medvirkning i en enkel form der barna får noen valg som påvirker undervisningen i liten grad. I strikkeoppgaver kan det for eksempel være at barna kun får velge farge på garnet og hvor de har lyst til å sitte å strikke. Jeg tenker på medvirkning som en helhet av deler som gir alle deltakere i situasjonen en opplevelse av å høre til, og at deres meninger interesser og behov har en verdi. Det handler ikke om å alltid få viljen sin, men om å oppleve å bli sett og hørt av de du samhandler med (Flatås, 2021). Medvirkning inneholder blant annet selvbestemmelse og medbestemmelse som er viktig å oppleve for å kunne forstå hva et demokrati er. Jeg skal ikke i denne avhandlingen gå inn på begrepet demokrati, men jeg er klar over at det i læreplanens overordnede del er et eget kapittel om demokrati og medvirkning. Jeg mener at det bør være mulig å

bruke tid med elevene i starten av undervisningsopplegg, ikke ha så hastverk, og sammen finne ut av hva strikkeoppgaven skal inneholde og hvordan den kan gjennomføres. Et godt utgangspunkt for læreren i forkant av et slikt arbeid, kan være å ta en titt på Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen (FIKS, u.å.-a) sine nettsider om elevmedvirkning.

1.1.3 Min intensjon med denne avhandlinga

I 10. klasse var teknikken min bedre, men da fikk jeg høre at jeg strikket for sakte til å klare å gjennomføre noen av ideene mine innenfor den avsatte perioden. Nok en gang dalte motivasjonen fra starten, og jeg bare gjorde som jeg fikk beskjed om. Det ble et skjerf. Et stygt et. Det ble stappet i en skuff og forsvant på mystisk vis under en flytting. Konsekvensen av dette var at jeg, som nevnt tidligere, mistet gleden over strikking. Jeg trodde det kom til å vare for alltid, helt til jeg plukket opp strikkepinnene igjen da jeg var 20 år. Hva som fikk meg til å gjøre det, husker jeg egentlig ikke. Jeg husker bare at jeg hadde lyst til å få til strikking igjen. Jeg har opplevd med mine egne barn, at det for dem har vært mer frihet i gjennomføring av arbeider i kunst og håndverk. Det har likevel kommet noen sukk fra dem også. Min datter hadde en lignende opplevelse som meg da hun gikk i 6. klasse. Hun kom hjem med en lue og la den i en skuff. De hadde fått stramme rammer for gjennomføring og design, et svært begrenset fargevalg, og det var flere av fargene som nesten var tomme. I slutten av 7. klasse ryddet hun i skuffen, og kom til meg med den og lurte på om jeg ville rekke den opp og bruke garnet til noe mer fornuftig. Hun har aldri brukt den.

Jeg har en intensjon om at denne avhandlinga kan sette i gang noen tanker om hvordan strikkeoppgaver og strikkeopplæring kan gjennomføres i småskolen på måter som lar barna medvirke i alle deler av undervisninga. Måter som motiverer barna til å gjennomføre, inkluderer deres interesser, og gir dem et utgangspunkt for utvikling av deres kreativitet. Jeg var i mitt masterprosjekt ikke ute etter å finne konkrete svar på hvordan den beste strikkeopplæringa kunne gjennomføres. Jeg var mer ute etter å finne noen svar på hvilke holdninger og handlinger som kan være nyttige for læreren i forkant av og underveis i strikkeoppgaver

Å skrive denne avhandlinga er bare en del av masterprosjektet. I tillegg har jeg gjennomført et eget skapende arbeid som var en strikket fan-art-kjole, og jeg hadde fem økter med 1. og 2. klassinger høsten 2022 der et mål var at de skulle lære å strikke rettmasker.

1.2 Om å være et barnehagemenneske

Før jeg går videre, må jeg si at jeg er et barnehagemenneske, med alt det innebærer. I 2012 var jeg nyutdanna førskolelærer, og starta min ferd som pedagogisk leder. Som en surikat på bakbeina, lett stressa og konstant på leit etter oversikt. Jeg følte den gang at jeg drukna i rutiner. Mye har hendt siden den gang, og jeg har vokst i rollen som pedagog. Jeg vil påstå at jeg nå er en helstøpt barnehagelærer og pedagog (Melvold, 2017a). Det vil si at jeg ser, hører og kommuniserer med barn, foreldre og mine medarbeidere i barnehagen på en måte som gjør at de er trygge på meg og ser kompetansen min utover det å passe barn. Det handler også om at jeg formidler kunnskapen min på en forståelig måte tilpasset den jeg kommuniserer med. Jeg er barnehagepedagog, og det er ikke bare-bare. Kommunikasjonskompetansen min har gjennom årene blitt trent opp gjennom kursing, praktisk utførelse og erfaring.

1.2.1 Helstøpt pedagog

Jeg er enig i Ellen Morbergs definisjon av hva det vil si å være helstøpt pedagog i møte med barn. Noen ganger må jeg sette min egen agenda til side for å få øye på barnets perspektiv. Jeg må møte barnet med oppriktighet, åpenhet og i likeverdighet. Dette innebærer at jeg må slippe kontrollen og ha tillit til at jeg lar meg bevege av barnet. «Når jeg lar meg bevege får det også konsekvenser for det jeg gjør sammen med barna. Da blir det som barnet er opptatt av og gleder seg over, en viktig bestanddel i det som kan skje, og det blir i og for seg en trygghet i relasjonen» (Morberg, 2017, s. 66). Morberg (2017, s. 66) sier videre at det handler om å stole på fagkunnskapen sin, og utvikle evnen til å omskrive den til praktiske handlinger som det er mulig å sette ord på og begrunne både under og i etterkant av situasjoner. Jeg må også være åpen for at det alltid er noe som kan gjøres bedre, og at vi må være i endring sammen med de barna vi til enhver tid har. Det er et stort ansvar vi har i barnehage og skole. Vi har stor

innflytelse på barnas utvikling og på deres opplevelse av seg selv. Line Melvold sier om dette at:

Å ta på seg arbeid med mennesker, spesielt små barn, er å ta ansvar for den andres verdighet i livet. Barnets verdighet ligger i din makt, i din hånd, og du kalles til å vise altruisme – å sette egne behov til side og fortelle barnet med hele din tilstedeværelse at «jeg er her for deg». (...) Det handler om å være oppmerksom på egen påvirkningskraft og hvilke spor vi setter. (Melvold, 2017b, s. 11)

For å få til dette må du være godt kjent med deg selv, og kunne reflektere over egne handlinger og holdninger. Biljana C. Fredriksen sier det så enkelt som at «du trenger å bli bedre kjent med deg selv for å være oppmerksom på hvordan du påvirker dem» (Fredriksen, 2013, s. 20).

Hvordan jeg påvirker barna og hvilke spor jeg setter i dem, er et ansvar jeg tar på alvor. Jeg ser også betydningen av hvilke spor barna setter i meg, og hvordan de påvirker meg og mitt arbeid med dem. Jeg har arbeidet med barns medvirkning i barnehage i flere år, og det er derfor ikke til å unngå at min erfaring og bakgrunn fra barnehage påvirket gjennomføringen av masterprosjektet mitt, tolkningen min av temaet i prosjektet og det innsamlede materialet.

1.2.2 Min erfaring med strikking i barnehage

Jeg har strikket med barn helt ned i treårsalder i barnehage, som samstrikking der treåringen sitter på fanget mitt med ryggen sin mot magen min. Jeg har holdt rundt barnets hender og vi gjør bevegelsene sammen. Kun rette masker, fram og tilbake på pinnene. I gjennomsnitt 8 minutter sammen slik, med flere barn som tilskuere som gjerne vil være nestemann. Stillheten som har senket seg hver gang jeg har gjort dette, har sitret av spenning, konsentrasjon og forundring. Strikking har en rytme, et mønster og interessante bevegelser. Barnets strålende ansikt, og åpenbare stolthet over den lille øvelappen, har vist meg at disse små stundene med samstrikking har vært positive. De

litt eldre barna jeg har strikket med i barnehagen har fått prøve mer selv, men også de har vært på fanget mitt i disse stundene.

1.2.3 Barn og elev

Jeg vil til slutt nevne at på grunn av min bakgrunn fra barnehage og min holdning til barn, vil jeg veksle mellom å bruke ordene *barn* og *elev*. Jeg mener at ordet *elev* skaper en distanse mellom meg og barnet. Derfor er det for meg naturlig å omtale elevene som barn. Når jeg skriver om skolens læreplanverk vil jeg oftere bruke *elev*, men utover det kommer jeg til å bruke *elev* og *barn* slik jeg mener det passer.

1.3 Problemområde

Tidlig i prosessen min søkte jeg i skolens læreplanverk, rammeplanen for barnehage og i søkemotoren Oria, og jeg opplevde at det er mangler i det å virkelig ta tak i barnas interesser som utgangspunkt for undervisning og skapende arbeid i kunst og håndverk. Jeg finner i læreplanverket og i rammeplanen noe om medvirkning, kultur og menneskers livsverden, men sammenhengene mellom dette og faget kunst og håndverk er ikke alltid så lett å forstå. Jeg kikket ikke grundigere på rammeplanen for barnehagen, og jeg kommer derfor ikke til å skrive noe spesifikt om hva jeg finner i den. For å finne en kobling mellom strikkeoppgaver og medvirkning, har jeg sett på hva og hvordan gjeldende og tidligere læreplanverk for skolen skriver om faget kunst og håndverk, medvirkning og småskolepedagogikk. Hva jeg fant, vil bli kort oppsummert her og utdypet i kapittel 2. Jeg har også sett på tre masteravhandlinger som handler om strikking eller medvirkning. Hva disse handler om, vil bli kort beskrevet her og utdypet i delkapittel 1.6.

1.3.1 Læreplanverk

Det jeg finner i læreplanverkene om kunst og håndverk og medvirkning, er at hva barna skal lære av kunnskaper og håndverk har vært i endring, at barna skal oppleve å bli sett og hørt, og få mulighet til å medvirke i skolehverdagen sin. Hvordan dette gjennomføres er det opp til den enkelte skole og lærer å finne ut av. Det skaper utfordringer. Slik jeg oppfatter LK20 sammenlignet med LK06, har lærere nå stort handlingsrom til å velge innhold og metoder som interesserer og passer for sin klasse. Det er åpnet for mer bruk

av tid til fordypning, utforskning, og tverrfaglig arbeid. Jeg har forståelse for at mange kan synes dette er vanskelig, mens andre liker en slik frihet godt. Videre er medvirkning et stort begrep som det kan være vanskelig å helt skjønne omfanget av. Å inkludere barna og la dem medvirke i planlegging og gjennomføring, har jeg erfaring med at kan være tidkrevende. Igjen forstår jeg at i en presset hverdag, der tiden er knapp, at lærere kan tenke at det å ha full kontroll på alt er det enkleste.

I motsetning til i læreplanverket L97, står det veldig lite spesifikt om småskolepedagogikk i LK20. Men ved å se gjennom helheten i LK20, finner jeg at kompetansemål og forventninger til elevene starter i det små, og øker etter hvert som de går oppover i klassetrinn. Det vil si at selv om det ikke er et eget kapittel om det i LK20, så forventes det at småskoletrinna skal få utforske, samtale om, undre seg over, og leke i større grad enn de eldre trinna.

1.3.2 Masteravhandlinger

Måtene jeg fikk presentert stikkeoppgaver på i min skoletid, passet ikke for meg. Lise Nymark (2017) sier i sin avhandling noe om at ikke alle har de samme tilknytningene til de tradisjonelle norske strikkemønstrene, og Gry Klepp (2022) undersøkte i sin avhandling, om selvbestemmelse kan fremme elevenes motivasjon i et prosjekt i kunst og håndverk. Jeg mener at hvordan strikking blir presentert i barnehage og skole har mye å si for den videre interessen for håndverket. Bombie Maria B. Vaage-Ek (2022, s. 16) sier i sin masteravhandling at dagens strikkeundervisning kan være vanskelig i et klasserom med én eller to lærere og 14 – 28 elever, og at det kan være vanskelig å gi hver enkelt elev nok oppfølging slik at de oppnår forståelse. Det kan jeg godt skjønne. Jeg ville derfor som Vaage-Ek undersøke muligheten for å bedre strikkeundervisning.

1.3.3 Medvirkning i kunst og håndverk

Gjennom min skoletid var det mine interesser innenfor populærkultur som stadig møtte motstand i kunst og håndverk, og det var opprinnelig dette temaet jeg ville undersøke i masterprosjektet mitt. Etter mye kverning og tenking på hva kjernen i dette var, kom jeg fram til at det handler om medvirkning. Om å få lov til å medvirke fra start til slutt i en oppgave som blir gitt i dette faget. Om å bli møtt av lærere som er åpne for elevers

innspill, ønsker, meninger, interesser og behov, og inkluderer dette i planlegginga si. Selvfølgelig skal læreren ha tydelige rammer i undervisninga, men hva som foregår innenfor disse rammene trenger ikke være spikret fra første stund.

Min bakgrunn fra barnehage er grunnen til at jeg valgte å gjennomføre en del av prosjektet mitt med 1. og 2. klassinger, og ikke eldre klassetrinn. Særlig etter å ha sett på LK20, LK06 og L97, samt delrapporten om evaluering av seksårsreformen, mener jeg det var et riktig valg å gjøre en undersøkelse i småskolen som en del av mitt masterprosjekt.

1.4 Problemstilling

Med grunnlag i alt jeg har skrevet om så langt i avhandlingen, kom jeg fram til problemstillinga:

Hvordan kan medvirkning bidra til motivasjon og kreativitet i strikkeoppgaver?

I opplegget med elever, var hvordan medvirkning kan bidra til motivasjon det mest sentrale. Barna har ikke enda lært seg å strikke, og har derfor ikke kunnskap nok til å kunne være kreative i en strikkeoppgave. Men spor av mini-c kreativitet vil jeg nok kunne oppdage underveis i prosessen når de lærer seg strikking som teknikk. I mitt eget skapende arbeid er både motivasjon og kreativitet sentralt. Jeg har kunnskap om strikking som teknikk og kan derfor være kreativ på mini-c og little-c nivå.

Kreativitetsnivåene i 4C-modellen blir forklart i delkapittel 3.6.4.

1.5 Begrepsavklaring

Begrepene *medvirkning*, *motivasjon* og *kreativitet* blir kort forklart her, og dypere beskrevet i kapittel 3. Begrepene *subkultur* og *livsverden* bruker jeg i avhandlinga uten å forklare dem når de blir brukt, og hva jeg legger i dem blir derfor kort forklart her.

1.5.1 Medvirkning

Medvirkning er et stort begrep, og det kan forstås på flere måter. Det inneholder blant annet selvbestemmelse og medbestemmelse, men ikke bare det. Alle som deltar, skal få mulighet til å påvirke og ha innflytelse på det som angår dem, de skal bli sett og hørt. Barns meninger og innspill skal tillegges vekt ut ifra deres modenhet og alder, og det forventes at de skal få påvirke og medvirke i større og større grad (Bae, 2012b; Flatås, 2021). Å legge til rette for medvirkning handler ikke bare om å spørre barna om hva de vil, og hva de trenger for å utvikle seg på en god måte. Det handler om så mye mer. Jeg må være «på» i møte med dem, og oppdage og registrere alle signaler og non-verbalt språk som barna har. Slik kan jeg finne ut av deres meninger, interesser og behov. Denne informasjonen kan jeg bruke i undervisning på måter som gir barna en opplevelse og erfaring med at de høres til, og at den de er og deres meninger har en verdi.

1.5.2 Motivasjon

Motivasjon forstår jeg som det som driver oss framover i en gitt situasjon eller oppgave. Altså det som gir oss energi til å gjennomføre. Det kan være ytre påvirkning som har motivert oss, og da venter det gjerne en form for belønning når oppgaven er gjennomført. Det kan også være en genuin indre lyst til å gjøre noe, en indre motivasjon. Og da bryr vi oss ofte ikke om belønning for å gjennomføre. Oppgaven i seg selv og tilfredsstillelsen av å gjennomføre, er ofte belønning nok. (Ryan & Deci, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151-152). Som med medvirkning, må jeg som lærer også her oppfatte en mengde signaler og non-verbalt språk hos barna. I denne sammenhengen er det for å registrere om det er en indre driv.

1.5.3 Kreativitet

Kreativitet handler om å skape eller gjøre noe som er både originalt og formålstjenlig. For at noe skal kunne kalles kreativt, må det inneholde begge deler (Beghetto & Kaufman, 2014, s. 54; Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 250). Å kunne være kreativ er en egenskap som framheves som viktig i møte med et samfunn i stadig endring og fremtidens utfordringer (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 249; Sawyer, 2015). Jeg mener at det handler om å finne originale og formålstjenlige muligheter og løsninger, og om å tørre å være i endring.

1.5.4 Subkultur

Både populærkultur og barns kultur er subkulturer. De lages av deltagerne som en reaksjon på et større kulturfellesskap. Og derfor er det bare deltagerne som helt forstår hva kulturen innebærer. Even Ruud forklarer det som at «subkultur er en kulturform som er en underart av en annen og videre utbredt kultur. (...) mens motkulturer forkaster rådende verdier og ideologier i felleskulturen, vil deltakerne i en subkultur ofte dele sentrale verdier med den kulturen flertallet slutter opp om» (Ruud, 2023). Det vil si at elementer fra den større og rådende kulturen blir inkludert og bearbeidet innenfor subkulturens rammer. I forhold til arbeid med barn, og mennesker generelt, mener jeg at det er viktig å huske på at som menneske kan vi være deltagere i flere typer kulturer i løpet av hverdagen vår. Både større kulturfellesskap og subkulturer. Da er det viktig at jeg som lærer tør å være åpen for barnas ulike uttrykk som kan komme på grunnlag av kulturer jeg ikke har kjennskap til eller full innsikt i.

1.5.5 Livsverden

Edmund Husserl presenterte på 1930-tallet verden for det fenomenologiske begrepet livsverden. «Livsverden er den konkrete virkeligheten vi erfarer og lever i, og er en forutsetning for all empirisk vitenskap» (Svendsen, 2020). Det vil si at hvert enkelt individ opplever verden og hverdagen sin på sin egen måte. Jeg kan ikke pålegge andre å oppfatte verden slik jeg opplever den. Alle har sin egen opplevelse av det de møter og sanser i løpet av livet. Denne forståelsen påvirker mine holdninger og handlinger i arbeid med barn, og jeg streber etter å se og forstå den andres synspunkt i ulike situasjoner.

1.6 Masteravhandlinger

Jeg har sett på tre masteravhandlinger som har vært nyttige for meg, for å sette mitt eget masterprosjekt i et perspektiv.

1.6.1 Selvbestemmelse i kunst og håndverk

Jeg har gjort mitt masterprosjekt med fokus på medvirkning som helhet. Gry Klepp (2022) fokuserer mest på selvbestemmelse som er en del av medvirkning.

Da jeg tolker elevmedvirkning som et forholdsvis bredt begrep har jeg valgt å også bruke begrepet selvbestemmelse. (...) Der elevmedvirkning kan omfatte en elev, grupper av elever, klasser eller alle elever ved skolen, har jeg valgt å bruke begrepet selvbestemmelse der valg og innflytelse kun omhandler en elev. Ved selvbestemmelse mener jeg innvirkning som en elev gjør, og som hovedsakelig kun får følger for den ene eleven som har tatt avgjørelsen. (Klepp, 2022, s. 6)

I mitt eget skapende arbeid hadde jeg stor mulighet for selvbestemmelse, og jeg ser at tanker og opplevelser jeg hadde i prosessen kan være nyttige å ta med meg i lærerrollen. Det er ikke alltid bare lett å bestemme over hele prosessen selv. Det er mange valg som skal tas. Selv om jeg ofte kjente på glede og mestring, kjente jeg også på følelsen av å være overveldet, og på motstand og frustrasjon.

Klepp ser også på sammenhengen mellom selvbestemmelse og motivasjon og mestring, som er relevant for mitt prosjekt. Hun konkluderer med at det er vanskelig å finne konkrete svar på om elevene er motiverte og opplever mestring. Hun sitter likevel igjen med en opplevelse av å ha sett motivasjon og mestring i sine elever, uten å vite sikkert om hennes opplevelse er reell. Det er fordi hun har basert seg på spørreundersøkelser og intervju av elevene, og disse kan være påvirket av flere faktorer som dagshumor, ærlighet og selvinnsikt. Hun skriver om sin bakgrunn for valg av tema at:

Jeg har selv lite bevisst og planlagt erfaring med elevmedvirkning i kunst og håndverk, og må innrømme at dette er noe jeg har "styrt unna" og utsatt. Jeg har vært usikker på hvordan jeg skal klare å gjennomføre og organisere

elevmedvirkning i praksis. Jeg stilte meg selv spørsmål som: Hvor mye skal elevene medvirke? Hvilke deler av kunst og håndverksundervisningen skal de medvirke i, og hvordan kan jeg sørge for at elevene tar medvirkningen seriøst? (Klepp, 2022, s. 2)

Dette fikk meg til å tenke tilbake til min egen skoletid, der jeg opplevde at lærerne helst ville ha kontroll på alle områder i strikkeoppgaven. Elevenes interesser, meninger og behov hadde liten plass. Vi elever hadde liten påvirkning på hvordan undervisningen som helhet var. Klepp hevder at selvbestemmelse kan gjøre at elevene får vist fram flere sider ved seg selv, men at det også er noen elever som kan synes slike oppgaver med så stor grad av frihet er vanskelig. De liker styrte og stegvise prosesser, synes det er behagelig at andre bestemmer, og «strekker seg» ikke så mye. Lærer-elev relasjonen og lærers kjennskap til elevens erfaring i faget var ofte grunnlaget for å veilede elevene. Men læreren kan ta feil, og det var flere elever som gjennom selvbestemmelse i oppgaven mestret mer enn forventet (Klepp, 2022, s. 60,73). Videre skriver Klepp at lærere leter etter den best mulige måten å få satt elevmedvirkning ut i praksis. I tillegg diskuteres det på flere plattformer hvor mye, hvor ofte og i hvilke sammenhenger det skal foregå. «Bak alle disse spørsmålene ligger også usikkerheten om hvor viktig elevmedvirkning faktisk er, og hvordan det kan fremme elevenes læring. Mitt inntrykk er at elevmedvirkning praktiseres i svært ulik grad i skolene, og i de ulike fagene» (Klepp, 2022, s. 2-3). Dette inntrykket har jeg også, og jeg tenker at det derfor er viktig at jeg kommer med mitt synspunkt på hvordan medvirkning kan gjennomføres.

1.6.2 Strikking i begynneropplæringen

Bambie Maria Vaage-Ek (2022) sier i sin masteravhandling at elevenes behov for bevegelse og lek er viktig å legge til rette for i begynneropplæring og i strikkeopplæring. Hun gjorde sine undersøkelser i 4.klasse, og hun bryter ned strikkeopplæring til små aktiviteter som inkluderer mer kropp og bevegelse for å gjennomføre. Det gjør strikkeopplæringen til noe mer og noe annet enn å bare å pugge teknikk med pinner og garn og å kopiere det læreren gjør. Hun sier mye om begynneropplæringen og hvordan den kan gjennomføres på en god måte. Etter hvert som jeg har jobbet med mitt eget masterprosjekt, har jeg innsett at jeg ikke er ute etter å finne gode løsninger på hvordan

begynneropplæring kan gjennomføres. Målet mitt var ikke at elevene skulle bli gode på å strikke, men å finne ut av om det i det hele tatt var mulig å motivere dem til å lære teknikken dersom jeg aktivt inkluderte deres interesser, meninger og behov inn i øktene. Jeg ville altså heller finne noen svar på hvilke holdninger til begynneropplæring og undervisning læreren bør strebe etter å ha.

1.6.3 Stedsidentitet – uttrykt i strikkedesign

Lise Nymark (2017) sier i sin avhandling noe om strikking og identitet, og at ikke alle har samme tilknytning til de tradisjonelle mønstrene. Hennes oppvekst og levestil i storby, og i tettsteder med nærhet til hovedstaden, gjør at hun opplever «liten tilknytning til det som ofte omtales som "norsk strikkedesign". Mønstrene og designene fra norsk bygdetradisjon er fjerne for meg, og oppleves ikke som et uttrykk for min tilhørighet til norsk tekstiltradisjon. (Nymark, 2017, s. 6) Dette tenker jeg er viktig å huske på når vi presenterer en strikkeoppgave. Vi kan ikke pålegge alle å like det samme. Videre skriver hun at «Hvilken del av identitet og hvordan den uttrykkes avhenger av mange forhold. Fellesskap i form av tradisjoner vi har vokst opp med, urban levestil og slekt kan være betydningsfulle faktorer som vi ønsker å bli identifisert med, eller i motsatt fall ikke opplever tilknytning til» (Nymark, 2017, s. 20). For henne var stedsidentitet det som motiverte henne til å utarbeide sitt eget strikkedesign, mens for meg var det en kulturell identitet som var motivator for mitt skapende arbeid og mitt strikkedesign.

1.7 Avhandlingas oppbygging

Kapittel 1: Masterprosjektets innhold, min bakgrunn som barnehagepedagog, problemområde og problemstilling, samt en begrepsavklaring og en oppsummering av tre masteroppgaver som har påvirket mitt prosjekt i noen grad og setter det i perspektiv.

Kapittel 2: Jeg ser på LK20s overordnede del med fokus på medvirkning, motivasjon og kreativitet, og på læreplan i kunst og håndverk, Deretter sammenlignes læreplanene i kunst og håndverk i LK06 og LK20. Til slutt sammenlignes småskolepedagogikk i L97 og LK20, og så sier jeg litt om delrapport om seksårsreformen.

Kapittel 3: Masterprosjektets teoretiske og faglige grunnlag.

Kapittel 4: Masterprosjektets ståsted, metodologi, metoder og framgangsmåter.

Kapittel 5: Gjennomføring av masterprosjektet og utvalgte deler av analyse materialet mitt.

Kapittel 6: Drøfting av funn.

Kapittel 7: Avslutning med svar på problemstillinga.

Kapittel 8: Litteratur.

Kapittel 9: Figurer.

Kapittel 10: Vedlegg. Samtykkeskjemaer og godkjenninger fra NSD.

2 Om læreplanverk

2.1 Læreplanverket 2020

Siden jeg er barnehagepedagog, har jeg fram til nå ikke vært særlig kjent med skolens læreplanverk. Det har jeg gjort noe med, og jeg har nå satt meg inn i LK20s overordnede del og læreplan i kunst og håndverk.

2.1.1 Overordnet del

Overordnet del av læreplanverket opplever jeg at sier noe om hvilke holdninger og verdier som skal være grunnlag for undervisningen og i skolehverdagen, og at det er den som binder alle læreplanene sammen. Et raskt søk på spesifikke ord i dokumentet, kan si noe om hva som får mest plass i helheten. Ordet som stakk seg ut for meg i overordnet del, var *kunnskap* med 25 treff. Ordet *utforske* hadde 3 treff, varianter av ordet *medvirke* hadde til sammen 5 treff, *motivasjon* hadde 4 treff, og varianter av ordet *kreativ* hadde til sammen 6 treff. Slik jeg oppfatter det, er det kunnskap som veier tyngst, og alt det andre er bare virkemidler for å oppnå dette.

2.1.1.1 Medvirkning

I overordnet dels *Demokrati og medvirkning* finner jeg hvilke holdninger skoler skal ha til temaet, og begrepene demokrati og medvirkning knyttes tett sammen. «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Det handler ikke om at elevene skal styre og bestemme, men at de skal få kjenne på at det de mener og trenger i skolehverdagen blir tatt på alvor. «Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette er altså en holdning til elever som skal sees på med et framtidsperspektiv. Videre under *Et inkluderende læringsmiljø* finner jeg at «Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Under *Sosial læring og utvikling* fortsetter det med at:

I møte med elevene skal lærerne fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger og til å si ifra på andres vegne. Å lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. (Kunnskapsdepartementet, 2017h)

Lærerens arbeid med å se både det individuelle barnet og gruppa som helhet er derfor enormt viktig. Under *Et inkluderende læringsmiljø* jeg finner at «Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Videre finner jeg i *Undervisning og tilpasset opplæring* at «God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017i). Jeg mener at et godt læringsmiljø er avhengig av trygge og omsorgsfulle voksne som ser, lytter til og leser alle barnas språk og uttrykk. Det er gjennom denne informasjonen lærere kan legge til rette for medvirkning.

Om holdninger til skolebarna generelt, finner jeg under *Menneskeverd* blant annet at, «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn». Og deretter at «Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017e). Dette er en grunnleggende holdning som skal gjennomsyre hele skolehverdagen. Alle barna på skolen skal få føle seg som en del av fellesskapet, og føle seg verdsatt. Dette bygges det videre på i *Identitet og kulturelt mangfold* der jeg finner at «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Barnas livsverden skal tas på alvor, og samtidig skal de få en forståelse av hvordan et fellesskap fungerer. Dette støttes i *Prinsipper for læring, utvikling og dannelse* der det

presiseres at barn og unge lever her og nå. Så samtidig som at «opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv» må skolen anerkjenne «barndommens og ungdomstidens egenverdi» (Kunnskapsdepartementet, 2017f).

2.1.1.2 *Motivasjon*

Under *Undervisning og tilpasset opplæring* finner jeg at «For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2017i). En slik holdning til undervisning skal gi elevene tid til å utforske i dybden i ulike fagområder, og det forutsetter at «skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte» (Kunnskapsdepartementet, 2017i). Det krever lærere med holdninger og handlinger som viser at de ser, lytter til og leser barna de er med. Videre sies det at «Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. Prøving og feiling kan være en kilde til læring og erkjennelse, og elevene skal oppfordres til å prøve seg også når det er usikkert om de vil lykkes» (Kunnskapsdepartementet, 2017i).

Dette er arbeid som ikke kan hoppes over eller hastes framover. Min erfaring sier at det å etablere et trygt og godt læringsmiljø, der barna tør å prøve og feile, tar tid. Men det er absolutt verdt det.

Et ord jeg knyter til motivasjon er engasjement. Jeg mener det i noen tilfeller kan være enklere å si at jeg ser engasjement hos barna, enn å spesifikt si at de er motiverte.

Under *Skaperglede, engasjement, utforskertrang* finner jeg at «I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring»

(Kunnskapsdepartementet, 2017g). Jeg finner også at «Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. (...) Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på» (Kunnskapsdepartementet, 2017g). Igjen pekes det på at lærere

må være «på» og til stede i arbeidet med barna, slik at de kan oppdage de ulike måtene barna fungerer og lærer.

2.1.1.3 Kreativitet

Under *Skaperglede, engasjement, utforskertrang* finner jeg at «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2017g).

Kreativitet blir løftet opp og jeg finner om det at «Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. (...). Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2017g). Jeg opplever i LK20s overordnet del at kreativitet blir sett på som en nyttig egenskap, ikke bare for individet, men også for samfunnet.

2.1.2 Læreplan - Kunst og håndverk

Som med overordnet del, gjorde jeg et søk på spesifikke ord for å få et overblikk på helheten. Varianter av ordet *kreativitet* hadde til sammen 9 treff, varianter av *medvirkning* hadde 7 treff, og *motivasjon* nevnes ikke i det hele tatt. Ordet *kunnskap* hadde bare 2 treff mot overordnet dels 11 treff. Ordet som pekte seg ut for meg her var *utforske*, med 11 treff. Slik jeg oppfatter læreplanen som helhet, handler den mye om akkurat dette. Utforsking, undring, prøve ut, skape og finne muligheter.

2.1.2.1 Kjerneelementer

Læreplanen inneholder fire kjerneelementer som gjelder for hele skoletiden. Av disse, har jeg sett litt nærmere på de to som heter *håndverksferdigheter* og *kunst- og designprosesser*. Her finner jeg blant annet at:

Kjerneelementet håndverksferdigheter innebærer at elevene skal utvikle håndlag, praktiske ferdigheter og utholdenhet ved å bruke ulike redskaper og materialer. Elevene skal utvikle forståelse for materialers egenskaper, funksjonalitet og uttrykk gjennom eget skapende arbeid. De skal bruke harde, plastiske og myke materialer og digitale verktøy på en etisk, miljøbevisst og trygg måte gjennom hele skoleløpet. (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Det står ingenting spesifikt om hva elevene skal lage eller hvilke redskaper og materialer de skal bruke. Her står altså læreren ganske fritt til å velge selv. Videre finner jeg at:

Kjerneelementet kunst- og designprosesser innebærer at elevene skal utvikle nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer. Kjerneelementet vektlegger både åpne og utforskende prosesser, og stegvise prosesser med utvikling og innovasjon som mål.

(Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Her ser jeg læreres mulighet til å bruke tid og la barna fordype seg i prosessene.

2.1.2.2 *Tverrfaglige temaer*

Læreplanen inneholder tre tverrfaglige temaer som gjelder for hele skoletiden. Av disse, har jeg sett litt nærmere på de to som heter *Demokrati og medborgerskap* og *Folkehelse og livsmestring*. Her finner jeg blant annet under *Demokrati og medborgerskap* at «Gjennom møter med kunst og kultur og arbeid med visuelle ytringer kan elevene utvikle evne til å tolke, medvirke i og endre samfunnet de lever i»

(Utdanningsdirektoratet, 2020e). Slik som jeg tolker dette, vil jeg påstå at kunst og håndverk bidrar til at barna blir gode samfunnsborgere. Videre i tverrfaglige temaer finner jeg at:

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 selvbylde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen. (Utdanningsdirektoratet, 2020e. Mine understrekinger.)

Her mener jeg at kunst og håndverk blir løftet opp og fram som viktig. Det er ikke et tullefag uten substans. Barna får gjennom faget blant annet mulighet til å tilegne seg nyttige evner, ferdigheter og verktøy. Faget bidrar til å skape mening i tilværelsen. Tenk det!

2.1.2.3 Undervisvurdering

På grunn av at jeg hadde mitt opplegg med småskoleelever, har jeg sett på kompetansemål og undervisvurderinger opp til 4.trinn. Kompetansemålene for 2. og 4. trinn ser jeg nærmere på i delkapittel 2.2. Videre her vil jeg si noe om hva jeg ser i undervisvurderingene til 2. og 4. trinn.

Jeg ser flere likheter i undervisvurderingene, og jeg ser også at det forventes en utvikling fra 2. trinn til 4. trinn. Det starter med at elevene viser og utvikler kompetanse på 1. og 2. trinn når de «bruker hender og verktøy til å forme i forskjellige materialer, forteller gjennom digitale og visuelle medier og samtaler om opplevelser av kunst, gjenstander og bygninger (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Videre til 3. og 4. trinn, viser og utvikler elevene kompetanse når de «prøver ut håndverksteknikker, digitale verktøy og visuelle uttrykk og deltar i skapende prosesser. Videre viser og utvikler de kompetanse når de samtaler om hva kunst, gjenstander og bygninger forteller om menneskers tanker og behov» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I begge disse sitatene står det ingenting spesifikt om hvilke teknikker, materialer eller verktøy barna skal arbeide med. Men ordlyden sier noe om at det kreves mer abstrakt tenkning og formidlingsevner i, blant annet, skapende prosesser og i samtaler på 3. og 4. trinn, og det ser jeg at går igjen i begge undervisvurderingene. Det som er felles er at læreren skal legge til rette for medvirkning og stimulere til lærelyst, være i dialog med elevene om deres utvikling, gi elevene mulighet til å prøve seg fram og sette ord på hva de føler at de får til og hva de kan gjøre bedre, og læreren skal «gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, 2020d). Jeg opplever begge undervisvurderingene som ganske åpne for lærerens skjønn og forståelse av barnet.

2.2 Kunst og håndverk i LK06 sammenlignet med LK20

Jeg starter her med læreplanen for kunst og håndverk i den utgåtte LK06 (KHV1-01), der jeg finner i planens formål at «utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fra det enkle til det mer avanserte er viktige dimensjoner i faget og forutsetter tid til utprøving og fordypning. Dette gir den enkelte mulighet til å oppleve gleden ved å skape og mestre» (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Jeg merker meg at tid til utprøving og fordypning er sentralt her.

Videre finner jeg i kompetansemålene etter 2. trinn at et av målene for opplæringen «er at eleven skal kunne lage enkle gjenstander og former i papir og tekstil gjennom å rive, klippe, lime, tvinne og flette» (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Etter 4.trinn at et av målene for opplæringen «er at eleven skal kunne lage enkle gjenstander gjennom å strikke, veve, filte, sy, spikre og skru i ulike materialer» (Utdanningsdirektoratet, 2006c). Det oppfordres altså til å bruke tid til utprøving og fordypning på de ulike elementene som blir spesifisert i kompetansemålene. Sånn ellers i kompetansemålene for 2. og 4.trinn i KHV1-01 er ordene som går mye igjen at elevene skal lage eller bruke noe. Det er færre mål som sier undersøke, eksperimentere eller samtale om. Læreplanen ramser opp det som er viktig for elevene å kunne, blant annet det å lage noe gjennom stricking, og da må læreren holde seg til det. Det blir i min mening lite rom for læreren å velge innhold og metode i undervisninga si. Faget er også som jeg oppfatter det, rettet mot at det er individet som står i fokus, at hvert enkelt individ skal oppleve å skape og mestre.

I den gjeldende læreplanen for kunst og håndverk (KHV01-02) i LK20, finner jeg ikke noe spesifikt om bruk av tid til utprøving og fordypning. Men jeg mener at ordene som blir brukt i kompetansemålene, sier at det å ta seg tid er et viktig element for gjennomføringen av faget. I LK20 oppfatter jeg det som at læreplanen henger tett sammen med overordnet del, og uten den gir ikke læreplanen fullstendig mening. I overordnet del av læreplanverket finner jeg at «elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder» (Kunnskapsdepartementet, 2017i). Flere plasser i overordnet del sies det noe om dybdelæring i alle fag, som oppfordrer til bruk av tid til fordypning og utprøvinger. «Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer

individuet og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017d). At læreplanverket skal sees som en sammenhengende helhet, finner jeg også i læreplanen for kunst og håndverk under læreplanens *fagets relevans og sentrale verdier*, der det står at «alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Skaperglede, utforskertrang og ansvarlig medvirkning er grunnleggende verdier for samfunnet og individet. Kunst- og kulturuttrykk løfter fram nye perspektiver og har betydning for den enkeltes personlige utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I kompetansemålene etter 2.trinn og 4.trinn finner jeg mål som tilsvarer de jeg nevnte i forbindelse med den utgåtte læreplanen. Disse er at etter 2.trinn skal eleven «kunne bruke håndverksteknikker og håndverktøy i utforming av tre, leire og tekstil på en miljøbevisst og trygg måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020c), og at etter 4.trinn skal eleven «kunne bruke håndverktøy og sammenføringsteknikker i tre, leire og tekstil på en miljøbevisst og trygg måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Det sies altså ikke spesifikt hvilke teknikker eller håndverk elevene skal lære seg. Ordbruken i kompetansemålene generelt er variert, og det er lite fokus på produkt. Elevene skal blant annet bruke, undersøke, utforske, tolke, prøve ut, samtale om, studere og skape. Det tolker jeg som at læreren har fått mer frihet til hvordan undervisningen skal gjennomføres. Det står heller ikke noe spesifikt om strikking.

Faget oppfatter jeg som at ikke bare handler om det enkelte individ, slik som jeg opplever at det gjorde i LK06. Gjennom utdanning i faget skal nå elevene bli rustet til en verden i endring, og de må derfor utvikle evner som er nyttige for samfunnet.

Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur. Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Elevene skal altså utdannes til aktive og deltagende samfunnsborgere gjennom alle fag.

2.3 Småskolepedagogikk i L97 sammenlignet med LK20

1997 var det året jeg hoppet over 3.klasse. Det var det året seksårsreformen ble iverksatt, og min lillebror på nettopp fylte 6 år plutselig begynte i 1.klasse. Jeg husker det egentlig som et artig år. Vi i klassa mi følte oss så innmari store som gikk rett fra 2. til 4. klasse. Og jeg husker at læreren vår mot slutten av 2.klasse sa at vi nå skulle begynne å lære engelsk med en gang. Siden det i den nye reformen som skulle gjelde, sto at vi allerede skulle vært i gang med engelskundervisning. Så da var det like greit å bare begynne liksom! Jeg husker selvfølgelig ikke alt, men jeg husker mye temaarbeid og tverrfaglige oppgaver, mye lek og arbeid på golvet, og noe arbeid ved pulten. Friminuttene følte lange, og timene korte.

Grunnen til at jeg tar dette delkapittelet med i min avhandling, er fordi at jeg som en del av mitt masterprosjekt hadde et opplegg med småskoleelever. Jeg brukte i opplegget hovedsakelig min barnehagepedagogiske tilnærming til arbeid med barn, siden disse barna var såpass nærme i alder og utvikling som barna jeg har erfaring med fra barnehage. Min erfaring sa at selv om dette var skolebarn, ville de ha mange av de samme behovene for bevegelse og omsorg som de eldste barna i barnehagen. Deres måter å uttrykke ønsker om å medvirke i opplegget, tenkte jeg også i stor grad ville ligne barnehagebarns måter. Det fikk meg til å tenke på intensjonen med at seksåringer i det hele tatt skulle begynne på skolen, og jeg tok en kikk på L97 sin beskrivelse av pedagogikken som skulle råde på småskoletrinna.

2.3.1.1 *Lek og læring*

«Opplæringa på småskulesteget skal vere prega av tradisjonane både frå barnehagen og skulen, og gi ein god overgang frå barnehage til skule» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73). Slik starter kapittelet. Det fortsetter så med at hele det første året skal ha et tydelig førskolepreg. Plass til undring, utforskning og lek står sentralt, og det legges vekt på læring gjennom lek og aldersblandede aktiviteter på hele småskolen. «Med utgangspunkt i røynslene, interessene og røyndoms forståinga til elevane skal store delar av opplæringa organiserast i tema, der hovudmoment i læreplanane for faga er innarbeidde» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73). (Dersom du ikke er så bevandret i nynorskens

verden, kan dette oversettes til at tverrfaglig arbeid med grunnlag i elevenes erfaring, interesser og virkelighetsforståelse skal være en stor del av opplæringa). For meg er dette en annen måte å sette søkelys på barnas medvirkning. Finner jeg som lærer ut hvem mine elever er, hva de interesserer seg for og hvordan de forstår seg selv og verden, har jeg et supert utgangspunkt for å lage undervisningsopplegg. Videre finner jeg om lek at «Leik kan vere utgangspunkt for, tilnæringsmåte til eller del av temaorganisert opplæring. Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken gi næring til opplæringa. Gjennom leik skal elevane utforske omgivnadene, arbeide med inntrykka sine og prøve ut ulike roller og praktiske løysingar» (Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 73). Igjen fremheves altså lekes verdi og hvilken nytte barna kan ha av den i opplæringssammenheng.

I LK20 finner jeg kun én setning i overordnet del som kan peke spesifikt på småskolepedagogikk. «For de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017g). Dette mener jeg er en utrolig viktig setning! Jeg tenker derfor at det er synd at den lett kan drukne i resten av læreplanverket. Dersom du ikke spesifikt ser etter dette, er denne setningen lett å overse.

2.3.2 Delrapport om seksårsreformen

I 2022 ga OsloMet, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, ut «*Hit eit steg og dit eit steg*» – *sakte, men sikkert framover? - En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse*. Jeg sier noe om denne delrapporten her, siden jeg mener den forteller noe viktig om de yngste skolebarnas hverdag. «Hovedmålet med evalueringen er å belyse de yngste barnas skolehverdag i et 20-års perspektiv, fra Reform 97 og Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) til dagens læreplan LK20 (Fagfornyelsen)» (Bjørnstad et al., 2022, s. 8). Oppdraget de ble gitt, var blant annet å «styrke kunnskapsgrunnlaget om de yngste elevene og hvordan de ivaretas i skolen, med et siktemål om å innrette skolen slik at den bedre ivaretar behovene til de yngste elevene» (Bjørnstad et al., 2022, s. 1). Jeg ser på det som positivt at dette tas tak i.

Førsteklassinger har ikke på magisk vis blitt mye eldre, mer modne og mindre avhengig av lek, bare fordi de begynner på skolen.

2.3.2.1 Organisatoriske trekk, arbeidsformer og lek

I oppsummeringen av resultater sier de blant annet noe om hvilke trekk ved førsteklasse som har endret seg de siste 20 årene. Av organisatoriske trekk, fant de at klasserommene har endret utforming til en mer blandingsinnredning i 2021 enn det var i 2001, da det var mer gruppebord og kroker. Der undervisningsøkene var mer fleksible i 2001, har førsteklasser i 2021 mer enkeltøkter på 45 og 60 minutter. De fant også at profesjonssammensetningen har endret seg betydelig, fra at antallet lærere i førsteklasse med barnehagelærerutdanning har snudd fra å være et flertall i 2001, til å bli et godt mindretall i 2021 (Bjørnstad et al., 2022, s. 178). Hva som er årsaken til at det nå er et mindretall av lærere i førsteklasse med barnehagelærerutdanning vet jeg ikke, og Bjørnstad et al. sier heller ikke noe om det her. Uansett hva som er årsaken, mener jeg at skolene har mistet en viktig ressurs i førsteklassene.

I forhold til arbeidsformer, fant de at det er mer varierte arbeidsformer i klasserommet i 2021. De fant også at den mest benyttede arbeidsformen i 2001 var *lek barna selv tar initiativ til*. I 2021 benytter lærere seg mer av arbeidsformen *lek tilrettelagt av lærer*. «Lek på barnas premisser hadde en sterkere posisjon i R97- klasserommet enn i dagens klasserom. Våre resultater tyder på at klasserommet har endret seg mot et mer lærerstyrt klasserom, med blant annet en sterk økning i 'lærer forteller/gjennomgår' (...)» (Bjørnstad et al., 2022, s. 178). Lek er altså til stede i klasserommet i dag, men den er sjeldnere initiert av barna selv.

Videre i forhold til når det kommer til bruk av lek, fant de blant annet at både i 2001 og i 2021 er det bygge- og konstruksjonslek det blir hyppigst tilrettelagt for, og sjeldnere rollelek. Barna tok også ifølge lærere mer initiativ til rollelek i 2001 (Bjørnstad et al., 2022, s. 179). Jeg tenker at en forklaring på det, er at det er lettere å ha kontroll på hva som skjer i en bygge- og konstruksjonslek. Rolleleker er uforutsigbare og krever mer av læreren å være med i og holde oppsyn med.

2.3.2.2 *Sakte, men sikkert framover?*

Delrapportens tittel «*Hit eit steg og dit eit steg*» – *sakte, men sikkert framover?* peker på at mange lærere nå opplever at med LK20 er skolen på vei tilbake til mer elevaktivitet og lek i klasserommet (Bjørnstad et al., 2022, s. 179). Det mener jeg er positivt, og jeg håper denne utviklinger fortsetter. Jeg mener det er viktig at barna får lov til å leke og være barn så lenge de trenger det. Men det krever en holdningsendring hos mange. Samfunnet i dag har det så travelt, barna jeg har i barnehage får det mer og mer travelt, alle har liksom blitt så travle. Derfor mener jeg at det er på tide å roe ned. Verden går ikke under selv om vi bruker litt ekstra tid i garderoben, og pauseavviklinga må forskyves litt. Her kan jeg også nevne at jeg mener det er forskjell på å være effektiv og til stede i øyeblikket, og på å være travel og kanskje en anelse stressa. Tenk litt på det, og pust.

3 Teoretisk og faglig grunnlag

3.1 Strikking og strikkeundervisning

Jeg vil i denne avhandlinga ikke gå grundig inn på strikkingens historie og om strikkeundervisning i skolen, siden det ikke var hovedfokuset i mitt masterprosjekt. Men jeg mener likevel at det kan være nyttig å nevne noe om strikking som håndverk og hvorfor det i det hele tatt har en plass i skolen.

3.1.1 Interesse for strikking

I 1999 skrev Tone Takle at strikking er på vei ut. Det er ikke alle foreldre som kan eller prioriterer å lære barnet sitt å strikke, og i skolen har det heller ikke en stor plass i kunst og håndverk. Hun uttrykker bekymring for at håndverket forsvinner dersom noe ikke gjøres (Takle, 1999, s. 9). Da jeg som voksen i 2008 plukket opp strikkepinner igjen, etter det trasige skjerfet i 10. klasse, ble jeg sett litt rart på av venner og bekjente. Strikking var en syssel for bestemødre liksom. Allerede året etterpå opplevde jeg at det skjedde det noe. Plutselig var strikking «in». Det ble trendy å strikke sine egne ting, og denne bølgen av strikking har ikke tatt slutt nå i 2023. Jeg mener å se at det er særlig blant unge voksne interessen for strikking har økt. Strikking har nærmest blitt på mote å drive med. Det flommer over av kontoer på sosiale medier som viser hva folk har strikket, og «#strikkeinsta» har blitt både et begrep og et samfunn. For mange handler det om identitet, å kunne lage noe som viser hvem de er. For andre handler det om bærekraft og slow fashion, å lage noe som skal bli brukt i årevis og bli fikset på når det blir slitt. For noen handler det bare om det å kunne lage noe en liker til seg selv eller til andre. For meg handler strikking om litt av alt som er nevnt. Mest av alt handler det om å ha en måte å uttrykke meg på gjennom et håndverk, og dette håndverket gir meg samtidig en ro i sjela jeg ikke finner andre steder. Uansett årsak til å ville strikke, så starter alle på bunnen. Jeg mener at det derfor bør være rom for prøving, feiling og bruk av tid.

Jeg opplever at interessen for strikking i dag er om mulig enda større enn før, men med en helt annen bakgrunn enn for 100 år siden. Å kunne lage egne klær med strikking eller annet håndarbeid, er ikke en nødvendighet som det var tidligere. Jeg vet at mine

oldeforeldre som unge voksne med små barn, ikke hadde flust med penger. Derfor strikket og sydde oldemor alt av klær til sine barn selv. Og da en strikket genser ble for liten for minstemann, rekket hun den opp og brukte garnet om igjen i et annet strikkearbeid. Dette var i en tid da Caroline Halvorsens metode for strikkeundervisning fortsatt hadde en plass i skoler, og hennes lærebok i strikking var godt kjent. Hun presenterte i den pedagogiske framgangsmåter for strikkeundervisning, der det å kopiere det læreren gjorde var et viktig virkemiddel. I 2.klasse startet man med enkel rillestrikk for å lage blant annet pennetørkere, og etter hvert som elevene ble eldre økte også vanskelighetsgraden (Halvorsen, 1922).

3.1.2 Historisk og i skolen

Ingunn G. Klepp og Tone S. Tobiasson sier i sin bok *Norsk strikkehistorie* at strikkingens opphav er uklar, og at akkurat når det ble vanlig å strikke er vanskelig å tidfeste. I mye litteratur presenteres nordmenn som sent ute på strikkefronten. Om strikkende nordmenn skriver de at «det synes som en utbredt enighet i litteraturen om at strikking i Norge har vært utbredt siden tidlig på 1600-tallet, muligens enda tidligere» (Klepp & Tobiasson, 2018, s. 10, 26, 28). Videre sier de at det har blitt funnet strikkede tekstiler flere plasser i Norge fra tidligere enn dette. Men hvem som har strikket de, og hvor de er strikket, er ukjent. Det har mye med at vi ganske tidlig i landets historie hadde tilreisende til landet som drev med f.eks. handel (Klepp & Tobiasson, 2018, s. 27). Ingri Juul og Ragnhild Magnusen sier i tillegg til dette at:

Det er mange grunner til at historien gir så usikre opplysninger om strikking. Strikkede produkter var for det meste bruksgjenstander og hverdagsvarer. De ble brukt og slitt ut – og ble de ikke slitt ut, ble de kanskje rekt opp og gjenbrukt. Ofte hersker det en viss usikkerhet om den teknikken som er blitt brukt for å framstille funnene, er strikking eller en annen strikkelignende masketeknikk, for eksempel nålebinding. (Juul & Magnussen, 1996, s. 10)

3.1.2.1 *Nytteverdi*

Faget kunst og håndverk som vi kjenner det i dag, har hatt ulike navn opp gjennom historien. Og det ble ofte delt inn i ulike disipliner, som sløyd, håndarbeid og tegning. Sløyd var for gutter, og håndarbeid var hovedsakelig forbeholdt jenter. Steinar Kjosavik skriver at på tidlig 1900-tall var håndarbeid et fag i utvikling. Det var ingen læreplan, og det var kvinner som Marie Rosing, Caroline Halvorsen og Signi Trætteberg som var utviklere av metodeverk og pedagogiske holdninger og handlinger. Kjosavik skriver om Signi Trætteberg at hun i sitt metodeverk av 1934 ville framheve håndarbeid som noe mer enn kun praktisk nyttig. Hun skriver om skapende arbeid og barns formingstrang, og hun begrunner også med økonomi at håndarbeid bør ha en plass i skolen. Det var nødvendig for det enkelte hjem at noen kunne lage klær og holde dem i stand. Også samfunnsøkonomisk var jentenes opplæring av betydning. «Særlig i dyrtid eller tider med arbeidsløshet hadde kyndighet i håndarbeid hos husets kvinner avgjørende betydning for hjemmet» (Kjosavik, 1998, s. 140, 148-149, 350). Vi er nå inne i en ny dyrtid. Jeg tenker at selv om det ikke er en nødvendighet i dagens samfunn å kunne lage sine egne klær, burde barna likevel få lære grunnleggende teknikker for å kunne ta vare på klærne sine, og få kjennskap til hva som kreves for å produsere dem.

3.1.2.2 *Danningsperspektivet*

Klepp og Tobiasson sier at allerede på 1800-tallet var det flere miljøer som ivret for å fremme husflidsaken. «Argumentene var at husflid bidro til selvforsyning og bedring av den enkeltes og til statens økonomi. Den bidro med bi-inntekter og dermed som et middel mot fattigdom og sosiale problemer, til den moralske oppdragelsen og bærer av en nasjonal, kunstnerisk arv» (Klepp & Tobiasson, 2018, s. 121). Videre sier de at «politisk har håndarbeidsundervisningens hovedmål vært knyttet til dannelse, men hva elevene skal dannes til er ulikt» (Klepp & Tobiasson, 2018, s. 125). Fra nøysomhet og flid, til indre skapende kreative mennesker, og videre til å:

få frem veltilpassede samfunnsborgere med kunnskaper om felles kulturarv og finkulturell estetikk. Teknisk ferdighet har aldri stått sentralt i de politisk overordnede mål. Håndarbeidspedagogene har sett annerledes på dette. Deres fag var en opplæring i nyttige ferdigheter, kunnskap den enkelte kvinne, og

dermed hjemmene og den nasjonale økonomien, ville dra stor nytte av. (...)
Verken de utviklingspedagogiske prinsipper, eller de høye tanker om kulturarv, gir den enkelte lærer hjelp i det konkrete spørsmål om hvordan en skal lære en klasse å strikke» (Klepp & Tobiasson, 2018, s. 125-126).

Mål, innhold og metode har altså vært litt uklart, og da skjønner jeg at det også kan være vanskelig å se håndarbeidets verdi i skolen.

Annemor Sundbø (f. 1949) sier om sin erfaring fra strikkeundervisning som barn, at inn i 1960- og 1970 åra var håndarbeidstimene i stadig endring. Faget skulle hete forming, og gutter og jenter gikk i samme klasse. Økt kunnskap om likestilling blant jentene gjorde at de ville inn på områder som tidligere bare var for gutter, som sløyd. Guttene var ikke like ivrige etter å lære tradisjonelt jentehåndverk. Skoleplaner la nå vekt på elevenes kreativitet, og læreren skulle ikke hemme de unge med «gammeldags» strenge og tidkrevende teknikker. «Strikking var ikkje lenger obligatorisk, og faget døydde gradvis bort. Men i 1998 laga Norges Bondekvinnelag ein aksjon. Dei gjekk inn i alle fjerdeklassar og lærte kvar enkelt elev å strikke. Mange frå denne generasjonen er blant dei som i dag møter opp på strikkekafear og er hyppige kundar i garnbutikkar» (Sundbø, 2005, s. 25-26).

3.1.2.3 Strikking er mer enn en håndvevsteknikk

Takle løfter fram hvorfor hun mener at strikking har en verdi i dagens samfunn, der vi ikke er avhengig av at alle har ferdigheter og kunnskap til å lage eller fikse sine egne klær. Hun sier at steinerskoler i Norge har brukt strikking som en god måte å trene finmotorikk på, og til å «trene opp evnen til å bruke høyre og venstre hjernehalvdel på en likeverdig måte. (...) Steinerpedagoger regner i tillegg strikking som en bra forøvelse til skriveopplæringen (...)» (1999, s. 13-14). Hun sier videre at andre grunner til å lære seg å strikke i skolen, er for å kunne ha noe meningsfylt å fylle fritid med, men også for å bli bevisst kvalitet i tekstiler en kjøper, som igjen kan føre til økt miljøbevissthet. Det hun mener er den viktigste grunnen, er at «strikketeknikken med svært enkle redskaper gjør det mulig å uttrykke seg på en personlig måte» (1999, s. 14). Og dessuten peker hun på at strikketøy kan tas med hvor som helst. Jeg er helt enig med henne.

Jeg skjønner at ikke alle har et sterkt ønske om å lære seg å strikke. Men når barn først har fått presentert en strikkeoppgave, mener jeg at de skal få medvirke i prosessen på måter som motiverer til å gjennomføre. Læreren må gjøre oppgaven interessant, være tydelig på rammene og hvilke områder av oppgaven barna har påvirkning og innflytelse på, og være åpen for kreative uttrykk koblet til barnas interesseområder som læreren kanskje ikke har full oversikt over eller innsikt i. Jeg mener at det er viktig at vi lærer om fortiden og hvordan ulike teknikker og moter har formet og påvirket vår virkelighet i dag. Men når vi utfordrer barnas kreative egenskaper og evner til å skape noe selv, gir det ikke mening at barna i større grad får vise sine interesseområder gjennom materialene de får presentert? Kanskje deres indre motivasjon for å gjennomføre oppgaven blir større? Jeg stiller disse spørsmålene for å sette i gang noen tanker rundt strikkeoppgavene som blir gitt, hvordan det arbeides med dem sammen med barna, og hvilke holdninger lærere har til arbeidet og til barna.

3.2 Medvirkning

Medvirkning er ikke noe nytt verken i barnehage eller i skole. Barns rett til medvirkning har vært forankret i barnehageloven siden 2005. I 2010 kom barns rett til medvirkning inn i både barnehageloven og opplæringslovas formålsparagrafer (Bae, 2012a, s. 14). I opplæringslovas formålsparagraf finner jeg at elevene «skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Dette stemmer overens med det jeg finner i kortversjonen av barnekonvensjonens artikkel 12, som sier at alle barn har rett til: «Å si sin mening og bli hørt. Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt» (FN, 2000) . I fullversjonen kommer det også frem at barnets modenhet og alder skal vektlegges. For å være helt ærlig tok det meg lang tid å ta tak i dette delkapittelet. Det er fordi medvirkning er et stort begrep, og mange mener så mangt om det.

3.2.1 Et komplekst begrep

Min erfaring med barns medvirkning er stor, og jeg vet at det å legge til rette for medvirkning er en kontinuerlig prosess som aldri vil få et fasitsvar. Barnegruppa endrer seg, jeg endrer meg, og sammen skal vi finne en vei mot et mål som også kan endre seg

underveis. Også skolen er i endring, og LK20 peker på elevmedvirkning som noe som skal bli tatt på alvor. Det kan være vanskelig siden medvirkning er et omfattende begrep, og det «forstås og praktiseres på ulike måter» (Flatås, 2021, s. 7). Mengden litteratur som finnes om medvirkning er enorm, og jeg ser som Rober M. Flatås at mange forstår det litt ulikt. Pål Dingstad problematiserer hele begrepet medvirkning, og han påstår at medvirkning kan «ses som et grunnleggende sosialt trekk ved det å være menneske, fordi vi til stadighet gjør ting sammen som bidrar til at noe skjer» (Dingstad, 2018, s. 109). Når begrepet er så stort og inneholder så mye, hva betyr begrepet egentlig da?

Det er flere begrep som blir brukt om medvirkning. Blant disse er «*medbestemmelse, medskaping, deltakelse, innflytelse, medansvar, samhandling og medborgerskap*» (Flatås, 2021, s. 7). De begrepene jeg ser blir mest brukt når det er snakk om medvirkning, er medbestemmelse og selvbestemmelse. Altså å bestemme sammen med andre, og å bestemme over seg selv. Berit Bae skriver at særlig assistenter og ufaglærte i barnehager, primært forstår medvirkning som selvbestemmelse. Mens barnehagelærere har et videre og mer nyansert syn (Bae, 2012a, s. 14). Jeg vil anta at det er lignende i skolen. Medbestemmelse og selvbestemmelse i relasjon til medvirkning, handler ikke om at barna alltid skal få viljen sin i alt, men om en reell opplevelse av å bli sett og hørt i det som angår dem. I barnehage- og skolesammenheng mener jeg at det handler om at vi som lærere viser gjennom våre holdninger og handlinger at barnas meninger, interesser og behov har en verdi. Det handler om å bruke informasjonen vi får gjennom barnas mange uttrykksmåter inn i planlegging og undervisning, og om å legge til rette for trygge omgivelser der det er rom og mulighet for å uttrykke meninger og behov. Vi må tørre å slippe opp litt på kontrollen, og være tett på og tilstedeværende med barna. Bae sier videre at barns rett til medvirkning fordrer respekt og anerkjennelse «av de mange forskjellige kommunikasjonsformer som små barn bruker for å gi uttrykk for sitt syn» (Bae, 2012a, s. 19).

3.2.2 Modeller for medvirkning i undervisning

FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen, presenterer to modeller som kan brukes i lærerens arbeid med å se hvor hen må ha kontroll og bestemme, og

hvor barna kan få frihet og medvirke (FIKS, u.å.-b). Disse modellene viser ulike områder av undervisningen, og det er mulig for læreren å se på hvilke områder som passer for medvirkning i de ulike undervisningsoppleggene. Det er forventet at elevene skal få mer frihet etter hvert, men det er alltid læreren som er ansvarlig for undervisningen og derfor skal ha kontroll på hvilke områder elevene har frihet og kan medvirke i. Bolstad «antar at det er en sammenheng mellom hvilket syn lærere har på elever, kunnskap og opplæring og hvordan de stiller seg til elevmedvirkning. Jeg tror det er en sammenheng mellom elev- og kunnskapssyn og hvordan man møter kravet om at elever skal ha innflytelse» (Bolstad, 2020b).

3.2.3 Demokrati i praksis

I skolen handler medvirkning om mer enn elevråd og elevaktivitet i undervisning. Det handler om å gi barna mulighet til å påvirke og ha innflytelse på valg av temaer, arbeidsmetoder, arbeidsformer, innhold i opplæringen og vurderingsformer. De skal gis en reell mulighet til å bli hørt og lyttet til, og skolen skal bli et sted der de opplever demokrati i praksis. Å få til dette er en prosess som ofte er rotete og tar lang tid, og det krever gode relasjoner og opplevd trygghet (Bolstad, 2020a; Flatås, 2021, s. 2; KS-konsulent & Oxford-Research, 2022, s. 57). Bae presiserer at det ikke er «tilstrekkelig bare å lytte til barns stemme uten å følge opp, ei heller å lage en plass eller aktivitet for å uttrykke seg hvis det barn skal uttale seg om, ikke er relevant for dem» (Bae, 2012a, s. 22). Det er både Bjørn Bolstad og jeg enige i. Bolstad sier at «Elevmedvirkning kan ikke være noe som skjer «på siden» av den «egentlige» opplæringen. Nei, elevmedvirkning, altså deltakelse i virkelige demokratiske prosesser, må være selve opplæringen» (Bolstad, 2020a). Bae sier videre at «medvirkning skal forstås i et helhetlig og relasjonelt perspektiv, og at respekten for varierte uttrykksmåter er en sentral forutsetning for realiseringen av de yngstes rett til medvirkning» (Bae, 2012a, s. 27-28).

3.2.4 De yngste skolebarna

De yngste skolebarna har også rett til å medvirke i sin skolehverdag. Selv om de kanskje ikke alltid mestrer å sette ord på hva de trenger og mener. Flatås skriver mye og bra om hva medvirkning kan være og hvordan det kan gjennomføres i praksis. Det han derimot i min mening ikke får helt til, er å inkludere de yngste skolebarna. Hans metoder

involverer hovedsakelig samtaler og skriftlige aktiviteter, noe som jeg mener at de yngste ikke nødvendigvis vil se mening i eller har forutsetninger for å mestre. De trenger heller lærere som kan se og forstå deres behov, meninger og interesser, og som nevnt over kan denne informasjonen brukes i planlegging og gjennomføring av undervisning. Så går det jo an å samtale med barna i ettertid om hva som har blitt gjort og hvorfor, slik at de forstår at de har hatt en innflytelse på skolehverdagen sin. Etter hvert vil nok verbalspråket bli brukt mer aktivt, men det forutsetter at de vet at læreren kan forstå dem og møter dem med respekt og alvor.

KS-konsulent og Oxford-Research (2022) har gjennomført en FoU med navn *Elevmedvirkning*, og tar for seg elevmedvirkning generelt. De sier at det per i dag er lite kunnskap om elevmedvirkning spesielt. De har trukket fram sentrale tilnærminger for å styrke elevmedvirkningen, og de peker på at framover kan det være behov for mer kunnskap om medvirkning ved å undersøke hva en styrket tilnærming kan bidra til, og hva som kan være ytterlige tiltak (KS-konsulent & Oxford-Research, 2022, s. 60). De har inkludert elever, lærere og skoleledelse i undersøkelsen. Et av funnene deres, var at for å lykkes må det være en felles forståelse for hva medvirkning er, og det må arbeides med og settes inn tiltak i alle ledd. Det holder ikke at den enkelte lærer jobber med det (KS-konsulent & Oxford-Research, 2022, s. 5, 24). De oppgir at blant de 18 elevinformantene, var 5 barn fra barneskole. De sier ikke noe om alderen på dem, og slik jeg forstår deres metoder i undersøkelsen, antar jeg at ingen av de 5 var yngre enn 4.klassinger. Det vil si at de yngste i skolen sannsynligvis ikke har blitt hørt.

3.3 Læringssyn

Læringssynet vi har er grunnleggende for holdningen vår i arbeid med barn, og alle handlingene våre påvirkes av det. Her presenteres hvilke læringssyn jeg har hatt i masterprosjektet mitt.

3.3.1 Helhetlig læring

Å begripe med kroppen, tenke med kroppen, lære med hendene, lære gjennom å gjøre og prøve, mener jeg er en viktig del av å være menneske. «Våre kroppar er prega av våre eigne opplevingar og erfaringar, og vi opplever oss sjølve og verda gjennom

kroppen. Vi tenkjer, kjenner, pratar og opplever med kroppen» (Vingdal, 2018, s. 34). Inger M. Vingdal påstår også at i nyere læreplanverk, er lek og kropp fraværende (Vingdal, 2018, s. 48). Jeg også finner at det knapt blir nevnt. Det tenker jeg at er bekymringsfullt. Hans Petter Andersen et al. henviser til John Dewey, og hevder at han mente at «barn ikke er skapt til å være passive mottakere, men at de er nysgjerrige, og at det er naturlig for dem å utforske og være i aktivitet» (Andersen et al., 2018, s. 21). Min erfaring sier at for barn, er det helt essensielt å kunne koble på hele seg i arbeid med å tilegne seg nye erfaringer og ny kunnskap.

3.3.1.1 Kropp og sinn i læringsprosesser som en helhet

Jeg er enig med Hanne S. Stork som hevder at det er problematisk at skolen har vært fryktelig teoretisk de siste tiårene, «fordi det å lære med hendene og bruke kroppen er viktig» (Stork, 2022). I et helhetlig lærings syn inkluderes hele barnet. Det er altså ikke bare det kognitive som endres i læringsprosessen, men hele barnet, både kropp og sinn. Ole F. Lillemyr sier at «Læringen forandrer barnet som person og får konsekvenser for barnets selvværd og utvikling av identitet. Læringen styrker barns selvoppfatning, og selvoppfatningen innvirker på barnets motivasjon, interesser, og læring» (Lillemyr, 2004, s. 52) Lillemyr henviser til Dewey, og sier at han «så tenking, handling og læring som sammenvevd i et menneskes erfaringer» (Lillemyr, 2004, s. 45). Dewey sier selv at mennesket spiller en stor rolle i sin egen tilegnelse av erfaring. Vi er hele tiden i interaksjon med noe eller noen, og det er måtene vi opplever og reagerer på det som bestemmer hva som skjer. «Because every experience is constituted by interaction between «subject» and «object,» between a self and its world, it is not itself either merely physical nor merely mental, no matter how much one factor or the other predominates» (Dewey, 1958 [1934], s. 256). Videre sier han at i en erfaring blir alt transformert av individet som opplever, mens individet blir endret og utviklet gjennom interaksjonen med det som tidligere var noe eksternt (Dewey, 1958 [1934], s. 256).

I boka *Begripe med kroppen – Barns erfaringer som grunnlag for all læring* skriver Biljana C. Fredriksen levende og virkelighetsnært om hva det betyr å begripe med kroppen. Om viktigheten av å se at hele mennesket henger sammen i en læringsprosess, og hun sier at erfaringer er helhetlige og meningsbærende størrelser.

Hun skriver også om viktigheten av at voksne som arbeider med barn ser og synliggjør barns erfaringsbaserte læringsformer. Det krever at vi må bli mer oppmerksomme på hva egne erfaringer betyr for vår forståelse. «Å bli mer oppmerksom på egne erfaringer og tause kunnskaper kan videre hjelpe deg til å forstå hvor viktig det er å legge til rette for at barn skal kunne begripe verden med kroppen» (Fredriksen, 2013, s. 20-21,32).

3.3.1.2 Helhetlig læring og læreplanverk

Også Tove A. Fiskum et al. henviser til Dewey når de argumenterer for helhetlig læring i skole. De sier at han mente at «barnet erfarer verden helhetlig, og at læreplanen derfor ikke må fragmentere denne verden opp i små elementer. Da bli lærestoffet fremmedgjort fra barnets livsverden» (Fiskum et al., 2018, s. 40) De sier videre at andre argumenterer for at det beste er undervisning som går fra det enkle til det sammensatte. Der helheten er delt i mindre deler, og at hver del læres for seg selv, for så senere settes sammen til en helhet. Fiskum et al. sier til dette at læreplanverket allerede er del opp i deler, i fag. Men målene i hvert fag bygger på hverandre, og slik blir det en flyt som er mer opptatt av sammenhenger. Det gjør oppdeling lite hensiktsmessig påstår de. De mener at tverrfaglighet vil føre til mer helhetlig læring siden du da lettere ser sammenhenger og forstår verden. «Samtidig kan helheten noen ganger bli litt overflatisk. For å komme lenger ned i kunnskapen da, er det nødvendig å dele opp og gå ned i noen enkeltdeler hver for seg». Samtidig er det «grenser for hvor langt ned i detaljene man skal gå» (Fiskum et al., 2018, s. 40). Så her må altså lærere finne en balanse.

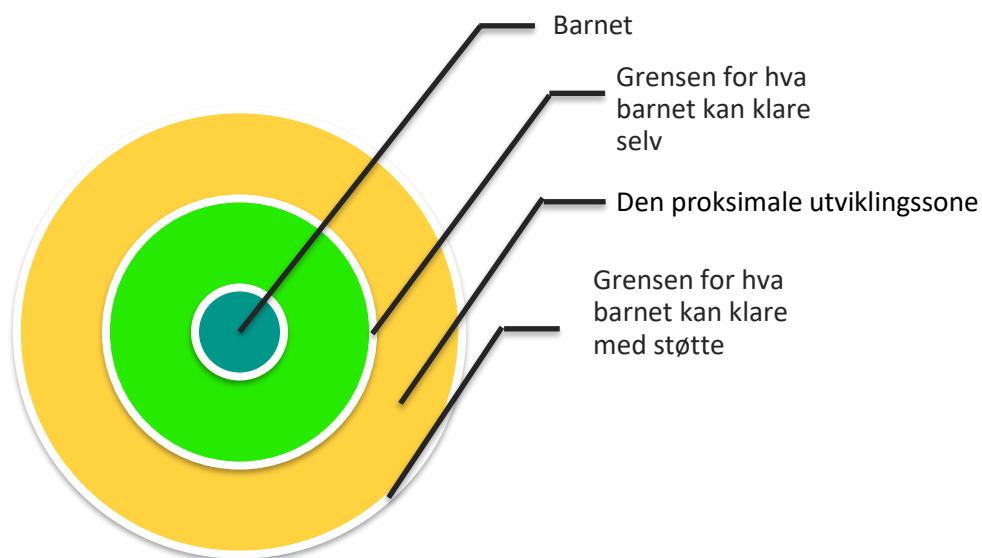
3.3.2 Sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk læring

Det er to læringssyn i tillegg til det helhetlige læringssynet, som jeg mener at utfyller hverandre og er aktuelle for meg. Det ene er et sosiokulturelt læringssyn som kort forklart handler om at læring skjer gjennom interaksjon og samhandling med omgivelsene. Det andre er et sosialkonstruktivistisk læringssyn som kort forklart handler om at læring skjer ved at individet ved hjelp av sin eksisterende kunnskap konstruerer ny kunnskap i samhandling med omgivelsene. Fellesnevneren i disse er at det sosiale og fellesskapet er viktig for læring og utvikling. Læring skjer ikke i et vakuum, men gjennom interaksjon og samspill med noen eller noe.

Det er særlig Lev Vygotskys proksimale utviklingszone og Jean Piagets kognitive skjemaer jeg har tatt utgangspunkt i. Dette er teoretiske verktøy jeg har brukt mye i mitt arbeid i barnehage, og jeg har en god forståelse for hvordan de kan brukes.

3.3.2.1 Vygotskys proksimale utviklingszone

Vygotskys proksimale utviklingszone handler om å se rommet mellom barnets grense for hva det kan klare selv og det kan klare med støtte. Det kan illustreres slik:



Figur 1 - Min framstilling av Lev Vygotskys modell over den proksimale utviklingszone.

Harry Daniels sier om den proksimale utviklingssona at: «To work with the zone of proximal development in classroom teaching implies that the teacher is aware of the development stages of the children and is able to plan for qualitative changes in the teaching toward a certain goal» (Daniels, 2005, s. 247). Det er viktig for meg som lærer å både se barna som individer og som en del av gruppa, og tilpasse planer og utfordringer deretter. Jeg har erfaring med at i en barnegruppe er det ofte noen felles kunnskaper og ferdigheter. Der barna er forskjellige kan de noen ganger støtte hverandre med å ta til seg nye kunnskaper og ferdigheter, og andre ganger må jeg som voksen støtte. Uansett hvem som støtter, er det sosial interaksjon som er grunnlaget for læring og utvikling.

3.3.2.2 Piagets kognitive skjema

Piagets kognitive skjema handler om at barnets kognitive utvikling skjer gjennom de to invariante prosessene adaptasjon og organisering. Resultatet av disse prosessene «viser seg i barnets kognitive struktur (eller «skjemaer»), som inneholder all den erfaring og viten barnet har på et gitt tidspunkt» (Lillemyr, 2004, s. 115). Adaptasjon artet seg som to underprosesser. Assimilasjon, der fenomener tilpasses de gamle skjemaene gjennom mindre justeringer. I tillegg akkommodasjon, der skjemaer utvides, endres, eller at nye skjemaer utvikles (Lillemyr, 2004, s. 116). For meg er dette en god, forenklet og billedlig måte å kunne forstå tilegnelse av kunnskap på. Daniels sier i tillegg at «Piaget further suggested that the social exchanges between children were more likely to lead to cognitive development than exchanges between children and adults. This observation was premised on the belief that among age peers there is mutual control over the interaction» (Daniels, 2005, s. 289). Det mener jeg peker direkte på viktigheten av å arbeide med det sosiale felleskapet i en barnegruppe, og skape et godt læringsmiljø. Uansett om det er i barnehagen eller på skolen. Det er ikke bare de voksne rundt barna som er viktige, barna er også viktige for hverandre.

I LK20s overordnet del under *Et inkluderende læringsmiljø*, mener jeg disse læringssyna støttes, og det står at «Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

3.4 Populærkultur og barns kultur

Jeg velger å si noe om både populærkultur og barns kultur fordi begge deler har vært viktig for meg i mitt masterprosjekt. Jeg ønsket å være åpen for barnas kultur i opplegget mitt, fordi det er en del av deres livsverden jeg ikke har full innsikt i eller forståelse av. Jeg måtte være klar over at i samspill med dem, var det ikke alt jeg umiddelbart ville forstå. Jeg var innstilt på å være nysgjerrig på deres bidrag til øktene, og ikke opptre allvitende eller avfeie. Og motsatt måtte jeg huske på at de ikke har den samme innsikten i, eller er deltager i den samme populærkulturen som meg.

I forhold til populærkultur, for at jeg fullt og helt skulle få medvirke i min egen skapende prosess, var det viktig for meg å få vist fram mine interesser innenfor den delen av populærkulturen som jeg er deltager i. Jeg måtte omfavne mine interesser innenfor fantasy og gaming, og tørre å vise de frem. Tørre å vise hvem jeg er, uten at jeg på noen måte ønsker å ta avstand fra fellesskapet. John Fiske sier at «The desire to be oneself does not mean the desire to be fundamentally different from everyone else, but rather to situate individual differences within communal allegiance» (Fiske, 1989, s. 3). Min nerdete side, hovedsakelig påvirket av fantasy fra bøker, filmer og nettbaserte rollespill, har jeg i stor grad undertrykt i sosiale sammenhenger, og jeg har derfor heller ikke turt å bruke disse interessene mine som grunnlag for skapende arbeid.

3.4.1 Subkulturer

Jeg ser noen sammenhenger mellom populærkultur og barns kultur, siden de begge er subkulturer, og du må være en aktiv deltager i kulturen for å ha god innsikt i hva den innebærer. Jeg vet hvilken del av populærkulturen jeg tilhører, men jeg kan ikke vite hvilken del av populærkulturen barna jeg hadde opplegg med er en del av. Det jeg vet er at de er en del av barns kultur fordi de nettopp er barn. Det er en kultur jeg var en del av selv som barn. Den har selvsagt endret seg siden den gang, men jeg har sett i mitt arbeid som pedagogisk leder i barnehage, at flere kjennetegn fortsatt er gjeldende. Jeg tenker det er viktig å huske på at barns kultur er sterkt tilknyttet til lek, når det skal legges til rette for medvirkning. Det er en del av deres hverdag som jeg ikke fullt ut har oversikt over eller innsikt i. For å få tak i hvem barna er og hva de ønsker og trenger, må jeg vise interesse for deres kultur. Ivar Selmer-Olsen peker på viktigheten av barns kultur og sier at: «Det er mye som tyder på at barns deltakelse i den subkulturen vi kaller barns egen kultur, har vel så mye å si for barnets utvikling som den påvirkning de får gjennom familien» (Selmer-Olsen, 1997, s. 19).

3.4.2 Populærkultur

I forhold til populærkultur er det ifølge Dominic Strinati (2004) ingen teori som kan forklare populærkultur helt ordentlig. Alle teoriene har viktige poeng, men ingen klarer å fange fenomenet helt. «Popular culture is diverse because it is open to different uses and interpretations by different groups in society» (Strinati, 2004, s. 35). Fiske sier at

populærkultur er kulturen til de underordnede og de maktesløse. Men alle kan være med. Det er rom for alle uansett kjønn, klasse, rase, og andre kategorier vi måtte finne på som deler opp samfunnet vårt. «There can be no popular dominant culture, for popular culture is formed always in reaction to, and never as part of, the forces of domination. This does not mean that members of dominant social groups cannot participate in popular culture – they can and do» (Fiske, 1989, s. 4-5, 43). Men det kommer an på den sosiale sammenhengen de er i, sier han. Dette mener jeg at er et eksempel på at mennesker er deltagere i flere kulturer samtidig.

Videre sier Strinati at populærkultur i seg selv er et mangfoldig og variert sett av sjangre, tekster, bilder og representasjoner som kan bli funnet over et bredt spekter av ulike medier. Det er ifølge han fullt mulig å sette pris på noen former for populærkultur uten å akseptere alt (Strinati, 2004, s. 35). Det betyr ikke at alle godtar populærkultur på samme måte. «Til en viss grad, har det generelle publikummets konsumering av populærkultur vært et problem for intellektuelle, politiske ledere, og moralske og sosiale reformere. Disse gruppene har ofte hatt et synspunkt om at folk ideelt skulle vært opptatt med noe mer opplysende og meningsfullt enn populærkultur». (Strinati, 2004, s. 35. Min oversettelse) Slik jeg tolker det, påstås det her at populærkultur stjeler verdifull tid fra mer akseptert kultur.

3.4.2.1 Laget av folket

Kultur generelt handler ifølge Fiske mye om meninger og identitet, og lite om nytte. Det er for eksempel ikke funksjonaliteten og nytten til jeans som har gjort den så populær (Fiske, 1989, s. 1). Fiske sier videre at populærkultur er laget av folket og ikke produsert av noen kulturindustri. Alt kulturindustrier kan gjøre er å produsere ressurser og handelsvarer som folket kan ta til seg eller forkaste i prosessen med å skape sin populærkultur. Hvem som er *folket* er ikke en fastsatt kategori, men skifter stadig. Populærkultur er som sagt laget av folket, ikke påtvunget dem. Den kommer fra innsiden og ikke ovenfra. Men vi lever i et industrielt samfunn og derfor er populærkultur en industrialisert kultur. Folket produserer ikke handelsvarene som blir distribuert, men det er de som omformer dem og gjør det til sitt eget. De tar det fra produkt til mening. Kreativiteten i populærkultur ligger ikke i produksjonen av

handelsvarer, men i den produktive bruken av varene (Fiske, 1989, s. 23-28). Om dette mener jeg at er det viktig å være åpen for hverandres tolkninger og bearbeidinger i møte med varen. Om det er for eksempel en bok, et spill eller en film, så har alle sin egen oppfatning av hvordan deres opplevelse er og om hva de ønsker å framheve. Dette kan deretter deles med andre innenfor kulturen, og det er det jeg mener er så spennende med populærkultur. Denne delinga og bygginga på hverandres opplevelser av noe.

3.4.3 Barns kultur

Ifølge Tone Birkeland blir ofte barnekultur sett på «som ein slags subkultur der barns kommentarar til og bearbeiding av vaksensamfunnet kjem til uttrykk» (Birkeland, 1997, s. 9) Selmer-Olsen sier at begrepet barnekultur ikke er entydig, og strekker seg fra voksnes beskrivelser om den, til barnas egen tradisjonskultur. Barns egen tradisjonskultur er «folkekultur i ordets beste forstand fordi den stadig vekk overleveres mellom barnegenerasjonene, og fordi den omskapes til den aktuelle situasjon» (Selmer-Olsen, 1997, s. 18). Birkeland hevder at en stor del av denne kulturen uttrykker opposisjon mot autoriteter, og kan sees i sammenheng med barns behov for å frigjøre seg fra de voksne (Birkeland, 1997, s. 13). Jeg mener at barna virkelig trenger en slik trygg sone for å utforske, utprøve og utfordre virkeligheten og voksenlivet. I denne sonen skjer det også et maktskifte siden barna kan være eksperter og allvitende, og de voksne er de uvitende.

Videre sier Birkeland at den kommersielle massekulturen, «de gode oppdragernes» kultur, samt voksenkultur, påvirker barnekulturen og barna sosialiseres gjennom alle disse kulturene. Barnekulturen er hovedsakelig muntlig, og den spiller med og mot voksenkulturen hele tiden. Den har sterk tilknytning til nærmiljøet, og de eldste barna er regelstyrere. Barna skaper sine egne små samfunn, der de produserer sin egen kultur. Dette uttrykkes hovedsakelig gjennom lek, og ting er ofte samleobjekter med et verdihierarki (Birkeland, 1997, s. 9-11). Det at kulturen er muntlig og tett knyttet til nærmiljøet, gjør at den derfor varierer derfor fra bosted til bosted, fra skole til skole, barnehageavdeling til barnehageavdeling, osv. Om disse variantene av barns kultur noen gang møtes, vil de kunne finne flere likhetstrekk. Jeg har jobbet som pedagogisk

leder i barnehage i ulike kommuner, og på ulike avdelinger, og har sett likhetstrekkene på nært hold. Men det er alltid spennende å oppdage lokale forskjeller.

Ifølge Tone Birkeland og Gunnvor Risa blir barns egenskapte kultur ofte lite verdsatt av andre enn dem selv. Barnekulturens ytringsformer har stor betydning for sosialiseringprosessen, og i denne kulturen «griper språklige og sosiale prosesser og ferdigheter inn i hverandre, barn både morer og oppdrar hverandre» (Birkeland & Risa, 1997, s. 7) Selmer-Olsen sier at barns egen kultur er et mål fordi barnet leker for å leke. «Den er samtidig et redskap til barnekulturell identifikasjon og til utvikling» (Selmer-Olsen, 1997, s. 33). Å øve på kulturens leker er forbundet med «lyst og glede, men også nødvendigheten av å mestre leiken for å kunne tre inn i fellesskapet av de som *kan*. I enhver kulturell sammenheng må en ha del i den kompetanse som reglene i gruppa krever for deltakelse» (Selmer-Olsen, 1997, s. 19).

3.4.3.1 Framtidsutsikter

«Korleis barnekulturen vil utvikle seg i framtida, er avhengig av korleis samfunnet utviklar seg» (Birkeland, 1997, s. 15). Dersom vi tror på verdien av barns egen kultur, må vi sørge for at den får overleve. Vi må vurdere isoleringa i ulike aldersgrupper, men også våre velmente voksenstyrte aktivitetstilbud. Birkeland sier at barnekulturen blir pressa fra flere hold. Pedagogisering, kommersialisering, barnehagers inndeling av grupper, mer flytting, osv. Læring skjer fra eldre til yngre barn, og det blir vanskeligere for barna å samles og lage sin egen kultur. «Denne tinglegginga av barns kultur, saman med endringar i dei ytre vilkåra for barns eidenproduksjon, gjer framtidsutsiktene usikre for denne kulturforma» (Birkeland, 1997, s. 15).

Jeg mener at i dagens samfunn har barna det altfor travelt helt fra de er bittesmå. For eksempel kan kommersialisering via skjerm og produkter rettet mot barn, og travle foreldre som haster barna fra aktivitet til aktivitet, bruke opp tida barna har til å møtes og skape noe sammen. Dersom de i barnehagen heller ikke får møtes noe særlig på tvers av alder, eller leke uten konstant vokseninnblanding, mener jeg at det bør gå en varselampe. Jeg sier ikke med det at all voksenstyrt aktivitet bør opphøre. Det jeg mener er at vi må roe ned og gi barna tid til å møtes, til å bryne seg på hverandre, og til

å skape et felleskap seg imellom uten at vi voksne skal bestemme alle detaljene. Som menneske er vi faktisk i stand til å være deltager i flere kulturer samtidig, og som jeg har nevnt over, mener jeg at barns konstruksjon av og deltagelse i barns kultur kan være en viktig og trygg sone for dem. Dette er en holdning jeg tenker at er viktig i skolen også. Vi har ikke hastverk, la barna få lov til å være barn. Jeg gjentar her en setning jeg har skrevet tidligere i 2.3.2: *Førsteklassinger har ikke på magisk vis blitt mye eldre, mer modne og mindre avhengig av lek, bare fordi de begynner på skolen.* Så det så! Vi skal som voksne selvfølgelig være tydelige på våre forventninger til dem, for de klarer og mestrer mye og det skal skje en utvikling. Men det haster virkelig ikke så mye som jeg opplever at mange tror.

3.5 Motivasjon

Som lærer vil jeg jo at barna på gruppa mi skal være motiverte i arbeidet. Richard M. Ryan og Edward L. Deci sier om motivasjon at: «To be motivated means *to be moved* to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated» (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik definerer motivasjon som «mot og vilje til å gå løs på nye læringsoppgaver og til å prøve nye løsninger» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 21). Dette skjer ikke nødvendigvis av seg selv i barnet, og krever derfor en innsats fra meg.

3.5.1 Ulike typer motivasjon

I Deci og Ryans Self-Determination Theory (forkortet til SDT, og oversatt til selvbestemmelsesteori), skiller de mellom ulike typer motivasjon. Indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. «The most basic distinction is between intrinsic motivation, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable, and extrinsic motivation, which refers to doing something because it leads to a separable outcome» (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Skaalvik og Skaalvik oversetter dette til at indre motivert atferd kan defineres som atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). «Men ikke alle aktiviteter er av en slik art at de gir indre tilfredsstillelse eller glede. Utføring av slike aktiviteter

betegnes som ytre motivasjon. Når atferden er ytre motivert, er det ikke atferden i seg selv som gir glede» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Videre er amotivasjon ifølge Skaalvik og Skaalvik ikke mangel på motivasjon, men en tilstand der personen «ikke har noen intensjon om å utføre en bestemt handling» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151).

Ryan og Deci sier at elever kan gjøre ytre motiverte handlinger med misnøye, motstand og uinteresse, eller med en indre aksept om at oppgaven er verdt eller nyttig å gjennomføre (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Skaalvik og Skaalvik sier at den første, kontrollert ytre motivasjon, innebærer en form for press eller en følelse av å ikke ha noe valg. Oppgaven utføres på grunn av en beskjed, belønning eller forventning om straff om det ikke utføres. Dette blir da ofte utført motvillig og med liten entusiasme. Som da jeg strikket skjert i 10. klasse. Den andre, autonom indre motivasjon, er en egeninitiert handling med likhet til indre motivasjon. Handlingen utføres frivillig, på eget initiativ og med entusiasme. Det er fordi handlingen sees som viktig. Men i motsetning til indre motiverte handlinger, utføres ikke disse ytre motiverte handlingene på grunn av interesse eller glede over aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151-152).

3.5.2 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori

Skaalvik og Skaalvik refererer til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori når de skriver om indre og ytre motivasjon. Jeg har lest *The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior* som de henviser til, men jeg velger å videre hovedsakelig bruke Skaalvik og Skaalviks og Åge Diseths beskrivelser av teorien, siden de for meg er enkle og lett forståelige. Diseth sier at «innenfor SDT handler motivasjon mer om hvordan vi er motivert enn hvor sterk motivasjonen er» (Diseth, 2019, s. 52). Han sier videre at:

Selvbestemmelsesteori forutsetter at mennesker ikke bare er mekanismer som reagerer på ytre hendelser i form av belønning og straff. Vi er også aktive organismer som søker tilfredsstillelse av de psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og relasjoner. Selv om SDT forutsetter at disse behovene er psykologiske, er de ikke tilegnet gjennom læring. Psykologiske behov refererer til indre behov som deles av alle, uavhengig av kultur og bakgrunn, selv

om behovene kan bli møtt på ulike måter. (...) Vi ønsker å mestre daglige aktiviteter (kompetanse), bestemme selv hvordan vi mestrer denne aktiviteten (autonomi) og gjøre dette sammen med andre (relasjoner). (Diseth, 2019, s. 37-38)

Autonomi, eller selvbestemmelse som Skaalvik og Skaalvik kaller det, krever ifølge dem en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet. Det «gjelder både innhold og arbeidsformer og må tilpasses elevenes alder og modenhetsnivå» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Videre sier de at det må derfor innføres gradvis. Det er jeg enig i. Barna trenger både øvelse og kunnskap for å kunne mestre selvbestemmelse.

3.5.3 Trygghet, varme og omsorg

Deci og Ryan henviser til flere forskere når de sier at selvbestemmelsesteorien «hypothesizes that intrinsic motivation will be more likely to flourish in contexts characterized by a sense of secure relatedness» (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Og videre at det ble funnet «greater intrinsic motivation in students who experienced their teachers as warm and caring.» (Deci & Ryan, 2000, s. 235). I en annen sammenheng enn Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, hevder Skaalvik og Skaalvik at dersom læreren «greier å skape en trygg atmosfære i klasserommet og gi de enkelte elevene følelse av å lykkes med arbeidet, øker også samtidig sannsynligheten for at elevene blir motivert for det faglige arbeidet i skolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 147). Disse utsagnene mener jeg stemmer godt overens med hverandre, og de stemmer også med mine erfaringer fra barnehage og øktene jeg hadde i skole. At barna opplever meg som trygg, varm og omsorgsfull kan påvirke hele gruppa positivt.

I mitt masterprosjekt var det viktig for meg å skape en slik trygg atmosfære. For så å prøve å se de ulike typene motivasjon i barna og meg selv, og strebe etter å finne den indre motivasjonen og den autonome ytre motivasjonen, da begge disse kan drive oss framover på positive og egeninitierte måter.

3.5.4 Mestringsforventning

En viktig faktor som påvirker motivasjonen i en gitt oppgave, er forventningen vi har om å mestre oppgaven. Både Diseth og Skaalvik og Skaalvik henviser til Alfred Banduras teori om *self-efficacy* når de skriver om mestring. Diseth sier at for Bandura «innebærer kontroll en forventning om å mestre, og denne forventningen utgjør en avgjørende motiverende faktor» (Diseth, 2019, s. 143). De oversetter *self-efficacy* til mestringsforventning, og Diseth sier videre at mestringsforventning handler om «troen på å mestre ulike oppgaver gitt de evner men har i den konkrete situasjonen man befinner seg i» (Diseth, 2019, s. 145). Skaalvik og Skaalvik kobler dette på arbeid i skolen, og sier at elevers «mestringsforventning i skolen refererer til deres forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 122). De fortsetter med å si at det handler ikke om selvvurdering som i «Hvor gode evner har jeg?», men om forventningen til seg selv som i «Vil jeg greie det?». Skaalvik og Skaalvik sier videre at mestringsforventning varierer med:

- hvilke oppgaver elevene bli bedt om å utføre
- hvor lang tid som er avsatt til arbeidet
- hvilke hjelpemidler elevene har til rådighet
- hvilke arbeidsforhold de har

(Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 123)

De henviser igjen til Bandura når de sier at «Mestringsforventning har betydning for tankemønstre, følelser, motivasjon og atferd og er avgjørende for hvordan vi oppfatter ulike situasjoner» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124). De fortsetter med at:

Elever som har høye mestringsforventninger, tenderer til å oppfatte nye oppgaver og situasjoner som utfordringer og muligheter. De har derfor større mot til å gå løs på oppgavene. Elever som har lave mestringsforventninger, har en tendens til å oppfatte nye oppgaver og situasjoner som truende. De dweler mer med hva som kan gå galt, og ved egen inkompetanse. Fordi situasjonen oppleves som truende, gir de fortere opp når de møter utfordringer. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 124)

Lav mestringsforventning ser jeg at kan knyttes til amotivasjon. Skaalvik og Skaalvik skriver at «Amotivasjon skyldes ofte at personen det gjelder, ikke ser noen verdi i aktiviteten, ikke tror at han eller hun vil greie å utføre den, eller ikke tror aktiviteten vil føre til et ønsket resultat» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Skaalvik og Skaalvik peker på viktigheten av positive mestringserfaringer når vi skal lære noe nytt. Det vil kunne styrke senere mestringsforventning, og «Erfaringer med å «mislykkes» med enkeltoppgaver senere vil da ha mindre betydning for forventninger om mestring» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125-126). Jeg mener at dersom vi som lærere klarer å gi barna positive mestringserfaringer, bidrar vi samtidig til å motarbeide amotivasjon i dem.

3.6 Kreativitet

Et sitat fra Ronald A. Beghetto og James C Kaufman som virkelig traff noe i meg er: «It makes sense that students who do not find tasks interesting or enjoyable are more likely to focus their efforts on simply completing the task rather than spend time meaningfully engaging with the task» (Beghetto & Kaufman, 2014, s. 60). Det var ofte slik jeg følte det i min skoletid da vi fikk strikkeoppgaver. Jeg ville bare bli ferdig. Det var for tungt å holde meg motivert, og tanker om kreativitet i oppgavene fantes ikke for meg.

3.6.1 Original og formålstjenlig

Hva kreativitet er, har det vært bred enighet om blant forskere i flere tiår. Beghetto og Kaufman sier at definisjonen av kreativitet inneholder to pilarer.

The first pillar of this definition is that creativity must represent something new or different. But novelty is not enough; to be creative, there is also an expectation of task appropriateness or usefulness. Both of these concepts are necessary for something to be creative (...) If something is not appropriate or not original then it cannot be considered creative. (...) Highlighting what is considered original or appropriate is determined by a particular social, cultural, and historical context (Beghetto & Kaufman, 2014, s. 54)

Brynjar Olafsson og Marte Gulliksen oversetter disse pilarene til kjerneelementene *original* og *formålstjenlig*. At en kreativ handling er ny eller original, betyr at «den er ny enten for den som utfører handlingen, eller at den anerkjennes av eksperter på et felt som et originalt bidrag til et domene. At den kreative handlingen må være formålstjenlig, betyr at den må tjene et bestemt formål» (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 250). Men som Beghetto og Kaufman sier over, så er det konteksten rundt handlingen som bestemmer om begge kjerneelementene er til stede.

3.6.2 Viktigheten av grunnkunnskaper

Beghetto og Kaufman (2014, s. 53) hevder at alle mennesker er kreative, og at det er en del av det å være menneske. De sier videre at menneskets kreativitet kan bli undertrykt, men aldri dø. Men de sier også at «you cannot be creative in a field without truly learning the field» (Beghetto & Kaufman, 2007, s. 76). Takle sier om dette i forbindelse med strikking, at elever «trenger å tilegne seg basiskunnskap på en systematisk måte før de har noen forutsetning for å se potensialet i strikketeknikken. (...) Denne basiskunnskapen vil gi elevene frihet til å arbeide selvstendig i et lengre perspektiv» (Takle, 1999, s. 10) Hun hevder deretter at «det fører ikke til frihet, men til vakuum hvis man får lov til å lage hva som helst, og mangler kunnskaper til å gjøre det» (Takle, 1999, s. 10). Hun sier at vi må gi barna solide grunnkunnskaper før de settes til å skape. Jeg er helt enig, og mener at mulighetene for kreativitet kommer når grunnkunnskap og teknikk er på plass. Før det, er det vanskelig å se mulighetene som ligger i håndverket. Takle sier at uten grunnkunnskaper er det kun de mest motiverte som ser mulighetene. De har mest sannsynlig en indre driv som gjør at de finner kunnskapen de trenger i oppgaven andre steder, eller bare ved å prøve mange nok ganger selv. Det er veldig få slike barn. De aller fleste trenger innføring i begreper og grunnleggende teknikk for å kunne «ta i bruk sitt iboende potensial til å arbeide med de visuelle, estetiske fagene» (Takle, 1999, s. 9-10).

3.6.3 Læringsmiljø

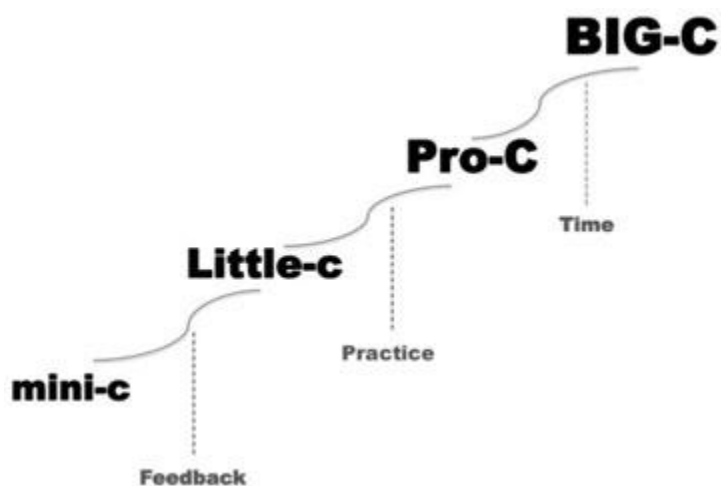
Uansett hvilken årsak vi har for å ville lære barna å være kreative, så er læringsmiljøet viktig. Beghetto og Kaufman skriver at «When it comes to nurturing creativity in the

classroom, however, the learning environment is one of the most important factors – determining, in large part, whether creative potential will be supported (or suppressed). In short, classroom context matters» (Beghetto & Kaufman, 2014, s. 54). Keith Sawyer sier om kreativ læring at for at det skal skje, må læringsmiljøet finne balansen mellom kreativitet og struktur. «Great teaching involves many structuring elements, and at the same time requires improvisational brilliance. Balancing structure and improvisation is the essence of the art of teaching» (Sawyer, 2015, s. 20). Dette synes jeg er ganske spennende. Det å finne balansen mellom kontroll og improvisasjon, og det å klare å lage planer som er tydelige men likevel fleksible nok til å kunne endres underveis.

3.6.4 4C-modellen

Beghetto og Kaufman har en modell kalt 4C-modellen, som viser fire nivåer av kreativitet. Fra mini-c som handler om de subjektive egen-opdagelsene «- the new and personally meaningful insights and interpretations that are a component in the learning process» (Beghetto & Kaufman, 2014, s. 54-55), til Big-C som er kreativitet på geni-nivå. Imellom disse finner vi Little-c som blir kalt hverdagskreativitet, og Pro-C som er kreativitet på ekspertnivå som ikke har nådd opp til genistatus. Modellen viser i tillegg til de ulike nivåene, hva som er en av de viktigste faktorene for å utvikle kreativiteten til et høyere nivå.

I mitt masterprosjekt er det kreativitet på mini-c nivå og little-c nivå jeg har tatt utgangspunkt i. De små oppdagelsene barna gjør i arbeid med strikketøyet sitt som er originale og formålstjenlige for dem, mine egne mini-c oppdagelser når jeg arbeider med mitt eget skapende arbeid, og mitt arbeid på little-c nivå når jeg strekker meg mot Pro-C nivå. Jeg kan allerede strikke, og kan også derfor utforske og utfordre meg selv til å finne originale og formålstjenlige uttrykk og arbeidsmåter, som i sin helhet kan settes pris på av andre som et kreativt arbeid.



Figur 2 - The developmental trajectory of creativity. (Beghetto og Kaufman, 2014, s.55)

Som vi ser i modellen, er tilbakemeldinger en av de viktigste faktorene for å kunne utvikle mini-c kreativitet til little-c nivå der andre også kan se på bidraget som kreativt. Videre at øvelse er en av de viktigste faktorene for å utvikle little-c kreativitet til Pro-C nivå (Beghetto & Kaufman, 2014, s. 55).

Beghetto og Kaufman definerer mini-c kreativitet som «the novel and personally meaningful interpretation of experiences, actions and events» (2007, s. 73). De sier at det trenger verken å være originalt eller formålstjenlig for andre. Jeg mener som sagt i 3.6.2 at vi kan ikke forvente at barna kan være kreative på little-c nivå før de har grunnkunnskaper og teknikk på plass. Men vi kan finne mini-c kreativitet når de er i læringsprosessen. Beghetto og Kaufman sier at det er en viktig sammenheng mellom læring og mini-c kreativitet. Ny informasjon blir alltid filtrert og fortolket gjennom tidligere erfaringer og opplevelser, og transformeres deretter i vedkommende sitt indre.

3.6.4.1 Gullhårprinsippet

Beghetto og Kaufman har i forhold til utvikling av mini-c et prinsipp de kaller «The Goldilocks principle», som jeg oversetter til Gullhårprinsippet. Akkurat som i eventyret må vi finne det som er passelig. I sammenheng med utvikling av mini-c kreativitet handler det om å finne den passende mengden og typen tilbakemeldinger. Forenklet sagt kan vi si at dersom den voksne gir barnet altfor kritiske tilbakemeldinger, kan barnet miste troen på seg selv som kreativ, og kanskje slutte å skape noe i det hele tatt.

Dersom den voksne gir barnet for lite kritiske tilbakemeldinger, vil barnet kanskje ha stor tro på egen kreativitet, men mangler et godt grunnlag for å utvikle den. Det er altså mellomtingen av dette som det bør strebes etter. Finne den passende mengden av støttende og kritiske tilbakemeldinger, og tilpasse og spisse tilbakemeldingene etter hvert som barnet utvikler seg (Beghetto & Kaufman, 2007, s. 76-77). Jeg mener at dette krever en lærer som er «på» og til stede med barna. Igjen, handler det om å se, lytte til og lese barna for å finne ut av hvor de er i prosessen og hva de trenger videre.

4 Metode

«Forskere er mennesker som oppfatter verden med egne øyne (ører, neser, osv.), velger en liten bit av verden, fortolker den og presenterer resultatet i lys av sin forståelse» (Fredriksen, 2013, s. 20). Det har jeg nå gjort, og det var med et interpretivistisk ståsted og en a/r/tografisk metodologi gikk jeg inn i dette masterprosjektet. Interpretivisme «står i kontrast til positivisme og hevder at virkeligheten er subjektiv, sosialt konstruert, og en sammensetning av flere perspektiver. Gjennom denne linsa er forskning formet av forskeren, som bringer sitt eget subjektive syn på det observerte fenomenet basert på sin personlige erfaring/opplevelse» (Pripp, 2016). Videre så brukte jeg kvalitative metoder for innhenting av empiri.

4.1 A/r/tografi

A/r/tografi er tett knyttet til kunst og håndverk og utdanning, og er en kvalitativ og praksisnær metodologi innenfor forskning. A/r/tografi «recognizes making, learning, and knowing as interconnected within the movement of art and pedagogical practices» (Irwin et al., 2017, s. 37) A står for artist, r står for researcher og t står for teacher. På norsk oversettes dette til kunstner, forsker og lærer. I stedet for å undersøke hva som allerede er der, ser a/r/tografi mer på hvilke potensialer som finnes. Det er en levende praksis, en levende måte å spørre etter informasjon, og de tre bokstavene er likestilte og henger sammen (Irwin et al., 2006, s. 2-3; Irwin et al., 2017, s. 37). Det er sammenhengene og koblingene mellom disse rollene, disse tilstandene, og hvordan de påvirker hverandre jeg synes er interessant. Jeg er alle tre på en gang, og kan se på det samme fenomenet fra ulike synsvinkler. Det handler for meg om å prøve å se hvordan de ulike rollene påvirker meg, hvordan jeg påvirker barna, men også om hvordan barna påvirker meg. Hvilke koblinger som skjer, hvilke spor vi setter i hverandre, og hvordan dette påvirker mine holdninger og handlinger i arbeidet med barna og i mitt eget skapende arbeid.

4.2 Observasjon

I opplegget med elever brukte jeg deltagende observasjon som metode for innhenting av empiri. Thor A. Kleven og Finn R. Hjordemaal hevder at å observere er noe mennesker gjør hver dag, og at vi ikke kan la være. Men ikke alle observasjoner blir tolket og brukt videre (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45). Gunvor Løkken og Frode Søbstad definerer det som at å «observere er å iaktta, legge merke til, undersøke eller holde utkikk med noe» (Løkken & Søbstad, 2006, s. 41). Jeg har brukt observasjon som metode i mitt arbeid som pedagogisk leder i barnehage såpass mye at jeg har blitt en øvet observatør. Det har handlet om å observere og tolke det jeg ser barna gjør, aktivt lytte til alle språkene deres, og bruke informasjonen jeg får fra dem inn i det pedagogiske arbeidet. Det er en form for systematisk registrering, tolkning og forandring. Jeg må i slikt arbeid være «på» og våken for å få med meg detaljene i det jeg ønsker å observere. Jeg må videre være bevisst min rolle i observasjonssammenhengen, kjenne til hvordan mine sansings- og tolkningsprosesser fungerer, og jeg må være klar over at jeg ikke vil få med meg alt. Det er derfor viktig å ha fokuset på det jeg ønsker å finne ut av, og prøve å overse det andre (Askland, 2006, s. 140; Løkken & Søbstad, 2006, s. 41).

4.2.1 Deltagende observasjon

Det finnes flere former for observasjon, og som sagt over, brukte jeg deltagende observasjon i opplegget med elever. I tillegg til å være i rollen som forsker, var jeg i rollen som barnas lærer i den timen økta pågikk. Det vil si at jeg var en av deltagerne i økta, jeg var i samspill med barna, og ikke bare en observatør som iakttok økta på avstand.

Deltagende observasjon er en form for ustrukturert observasjon der formålet med observasjonen er klart, men hva som er interessant i forhold til formålet må jeg ta stilling til underveis. En usystematisk observasjon er mer tilfeldig og kan derfor ikke planlegges på forhånd. Men jeg prøvde å registrere så mye som mulig, og se sammenhenger og detaljer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46; Løkken & Søbstad, 2006, s. 49).

4.2.2 Fordeler og ulemper

Fordelen med deltagende observasjon er at den er fleksibel og kan gi informasjon jeg ikke hadde tenkt i forkant var relevant eller viktig. Videre kan de uformelle samtalene jeg har sammen med deltagerne underveis i observasjonen, gi meg informasjon om deres meninger bak sine handlinger, og kanskje de forteller ting de ikke ville fortalt i en mer formell samtale som intervju. Det at jeg er så tett på vil også kunne hjelpe meg i tolkningsarbeidet. Jeg ser særlig nytten av dette siden deltagerne mine var barn. Jeg tror det ville vært vanskeligere å få tak i nok informasjon gjennom en mer tilbaketrukket observatørrolle og formelle samtaler (Halvorsen, 2016, s. 78; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44-45, 47; Thagaard, 2018, s. 70).

Ulempen med deltagende observasjon er at jeg som observatør i større grad påvirker informasjonen jeg får ved å selv være deltager. Jeg er en del av sammenhengen, og jeg er en faktor som stimulerer og påvirker samspillet. Det er også en utfordring å kombinere deltagelse med observasjon på en slik måte at jeg kan forstå sammenhengen og samspillet jeg er i, og samtidig opprettholde en distanse som forsker. Videre kan det være informasjon jeg går glipp av, eller det er spørsmål jeg ikke stiller til situasjoner siden jeg er deltager selv. Det er derfor viktig at jeg planlegger min egen rolle og har innsikt i hvordan den påvirker min utvelgelse av informasjon. Til slutt her nevner jeg også at mengden informasjon kan bli veldig stor siden det ikke er begrensninger på hva som kan være interessant (Askland, 2006, s. 207; Halvorsen, 2016, s. 78; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44-45, 47; Thagaard, 2018, s. 70).

4.2.3 En selektiv prosess

Kleven og Hjordemaal sier at alle former for observasjon er en selektiv prosess (2018, s. 47). I mine observasjoner sammen med barna var det informasjon om medvirkning, motivasjon og kreativitet jeg prøvde å rette mitt fokus mot hele tiden. Jeg prøvde kun å se sammenhenger og detaljer som kunne kobles på disse begrepene. Derfor var det flere ting som skjedde i økta som jeg ikke dvelte ved der og da, men som jeg i ettertid har tenkt var interessant. Det har derimot sjeldent vært informasjon som er relevant for masterprosjektet mitt, og jeg har derfor igjen måttet se bort fra det.

4.2.4 Tolkninger

Da jeg var i økten med barna noterte jeg litt underveis, og utdypet deretter notatene mine i etterkant av økta. Denne utdypingen ble til en logg av økta der jeg prøvde å skrive mest mulig av informasjonen jeg hadde fått gjennom sansene mine, og tolke minst mulig. Tolkningen foregikk hovedsakelig etterpå i analysearbeidet med alle øktene samlet. Leif Askland sier at det er umulig å være objektiv i observasjonsarbeid. Derfor må vi stille krav til hvordan vi framstiller virkeligheten (Askland, 2006, s. 163). Tre punkter som blir framhevet er:

1. Du ser hva andre gjør, men aldri hvorfor de gjør det.
2. Verdien i det andre gjør, er det du selv som opplever.
3. Du ser ikke hva andre sanser eller tenker.

(Askland, 2006, s. 164-166)

Dette er punkter som har vært kjent for meg siden jeg gikk på førskolelærerstudiet, og de ligger i bakhodet mitt hver gang jeg bruker observasjon som metode. På grunn av dem bruker jeg ofte andre metoder i tillegg for å virkelig forstå hva jeg har observert. Leif Askland sier at «etter hvert som en får mer kunnskap om barn og mer erfaring, blir tolkningene mer nyanserte og rette» (Askland, 2006, s. 27). Jeg har øvd i flere år på å observere barn i mitt arbeid, og jeg vil derfor anta at mine tolkninger av det jeg observerte i opplegget med elever stemmer ganske godt. Askland sier også at en «tolkning er alltid subjektiv og sier like mye om den som tolker som om den tolkningen handler om» (Askland, 2006, s. 27). Det er jeg enig i. I mine analyser av observasjonene, vil mine holdninger og verdier skinne igjennom i måten jeg presenterer materialet på. Det handler mye om at i «observasjonsarbeidet vil en alltid prøve å finne sammenhenger mellom det som skjer og hvorfor det skjer. Forklaringer eller tolkninger er nødvendige for å gi observasjonene mening» (Askland, 2006, s. 160). Jeg etterprøvde noen av tolkningene mine i uformelle samtaler med barnas faste kunst og håndverkslærer. Hun kjenner barna litt bedre enn meg, og gjennom henne kunne jeg finne ut om mine tolkninger var treffende.

4.3 Innsamling av empiri

Jeg har hatt to kilder til innsamling av empiri. Mitt eget skapende arbeid og et opplegg med elever. Som sagt i innledinga ville jeg i mitt masterprosjekt se på medvirkning i strikkeoppgaver, og mine to kilder ble valgt på grunnlag av hva jeg tenkte at jeg trengte for å kunne svare på problemstillinga mi.

4.3.1 Eget skapende arbeid med strikkekjole

Mitt eget skapende arbeid er en strikkekjole med grunnlag i mine interesser innenfor populærkultur. Jeg visste allerede i januar 2022 at jeg ville strikke noe jeg kunne bruke, og ikke bare lage noe som skulle henges på veggen eller lignende. Jeg gjorde altså allerede da en avgrensing av arbeidet mitt. Jeg arbeidet med kjolen fra juli 2022 til januar 2023. Prosessen og produktet (kjolen) er dokumentert med tekst og utvalgte bilder i en fysisk ca. A4 størrelse loggbok. Jeg laget også en perm med bilder til inspirasjon og egne design og mønster laget i appen StitchArt (appen er kun tilgjengelig på Android) og på strikkegrafpapir hentet fra Sweaterscapes.com (u.å). I tillegg til kjolen som var produktet i mitt skapende arbeid, laget jeg også et par pulsvarmere og en enkel raglangenser. Pulsvarmerne var en konsekvens av å ha strikket for lange ermer på kjolen, og raglangenseren var sideprosjektet mitt da jeg trengte en hjernepause fra avansert eller saktegående mønsterstriking på kjolen.

4.3.2 Opplegg med elever

Jeg kunne ikke svare på problemstillinga kun ved å undersøke min egen prosess. Jeg trengte å gjennomføre et *opplegg med elever* for å kunne gi et ordentlig svar. Jeg hadde derfor et opplegg med alle 5 barna i 1. og 2.klasse på en liten skole. Vi hadde fem økter á 55 minutter over 6 uker i oktober og november 2022. I disse øktene undersøkte jeg om det å koble på barnas interesser i en strikkeoppgave kunne ha en positiv effekt. Både på det å lære seg å strikke en rettmaske, men også på motivasjonen for å gjennomføre en slik oppgave. I tillegg til å lære dem å strikke en rettmaske med strikkepinner og garn, la jeg til rette for venteaktiviteter. I disse venteaktivitetene fingerheklet de på tommelen, og de tegnet både alene og sammen med fargeblyant, grafittstift, tusj og garn på ark i A3 og 70 cm x 100 cm størrelse.

Jeg kvartet i lang tid i forkant på hvordan jeg kunne gjennomføre øktene. Jeg kjente ikke barna fra før, og jeg hadde heller ikke erfaring med arbeid i skole. Det var mine egne erfaringer med strikking i min skoletid som motiverte meg til å lage opplegget, og det var min nysgjerrighet som drev meg framover. Planene mine besto av noen elementer jeg tenkte var viktige å ha med, og andre elementer jeg tenkte kunne bidra med noe bra. Men planene mine var alltid fleksible og åpne for barnas innspill. I forkant av økt 1 – 3 kladdet jeg ned en didaktisk relasjonsmodell i loggboka mi for å visuelt se hva jeg hadde tenkt. I forkant av økt 4 og 5 noterte jeg bare ned noen stikkord i loggboka for å huske hva jeg hadde planlagt. Planlegging av og loggskrivning i etterkant av økt 4 og 5 ble preget av en voldsom endring i privatlivet mitt. Selve gjennomføringen gikk bra siden jeg var bestemt på at mine utfordringer privat ikke skulle gå utover verken barna eller øktene.

I den første økta la jeg grunnlaget for det videre arbeidet med barna. Det var i denne økta jeg presenterte meg selv, hvorfor jeg var der og hva som var planen min de neste ukene sammen med dem. I denne økta fikk de utforske garn og strikkepinner og ferdig strikka gjenstander med ulike maskestørrelser og motiver. Jeg viste dem at jeg hadde strikket dragevotter siden jeg liker drager, og at jeg hadde strikket en lilla lue med ører og gevir siden rådyr er søte og jeg liker lilla. Et av barna måtte prøve lua på, og virket helt oppslukt i den. Videre brukte jeg tid til å samtale med dem om deres interesser, og da ble det liv i gjengen! Etterpå presenterte jeg prinsippet for å lage en rettmaske.



Figur 3 - Dragevottene og rådyr-lua var det barna ble mest interessert i av de strikkede tingene jeg hadde tatt med.

Empirien min fra øktene ble samlet i en fysisk liten svart loggbok og på en sikker disk knyttet til USN på min PC. Planlegging av øktene, stikkord underveis i økter og notater fra samtaler med kunst og håndverkslærer ble skrevet i den fysiske svarte loggboka. En utfyllende logg skrevet på pc i etterkant, ble lagret på den sikre disken. Alle bildene jeg tok ble også lagret på den sikre disken.

4.4 Analyse av innsamlet empiri

Her vil jeg kun beskrive hvordan jeg har gjennomført analysene av innsamlet empiri. Hva jeg fant i analysene kommer i kapittel 5.

Jeg tar utgangspunkt i en vid forståelse av begrepet analyse, der alt arbeid med innsamlet materiale «der du prøver å gi mening til dette, er en del av analyseprosessen» (Anker, 2020, s. 17) Begrepet analyse kommer fra gammelgresk og betyr å løse, i betydningen å brette opp til håndterbare biter og størrelser. Disse bitene og størrelsene skal undersøkes nøyaktig for å forklare et gitt problem eller en gitt utvikling ("Analyse," u.å; Anker, 2020, s. 17). Biter velges og velges bort i prosessen, og kun det som er relevant for å kunne forklare eller gi svar på den gitte problemstillingen blir med videre. Deretter fortsetter analysearbeidet med å lage sammenhenger, se etter

spenninger og drøfte dette ved hjelp av teori (Anker, 2020, s. 17). Det vil altså si at alle tanker om materialet jeg har hatt underveis i prosessen min er en del av analysen. Disse tankene påvirket også hvordan jeg grep an materialet mitt etter endt innsamling.

4.4.1 Analyse av opplegg med elever

Det var loggene fra øktene med elever som, i omfang, var mitt største empiriske materiale, og derfor tok mest tid. Analysen av loggene fra de fem øktene med elever startet med tre gjennomlesninger av en og en logg. Jeg leste altså gjennom én økt om gangen og fant innhold som passet i kategoriene medvirkning (blå), motivasjon (grønn) og kreativitet (oransje), og markerte innholdet med sin farge hver gang for å dele materialet opp i litt mindre størrelser. Disse kategoriene er både teorinære og empirinære. Det er store begreper som rommer mye, jeg bruker dem i problemstillingen, og jeg har arbeidet ut ifra dem gjennom hele masterprosjektet. Videre laget jeg et samledokument for hver økt, der de tre kategoriene var samlet. Det gjorde at jeg hadde fem nye dokumenter etter å ha lest gjennom øktloggene. Disse dokumentene var den første sorteringen. Jeg printet dem ut, klippet de opp og teipet utklippene på veggen. Utklippene ble hengt opp kronologisk under hver kategori. Jeg trenger en tydelig, visuell og håndgripelig framstilling for å kunne se omfang og sammenhenger. Derfor valgte jeg denne metoden, og ikke et dataprogram som f.eks. NVivo til å sortere analyse materialet i.



Figur 4 - Andre sortering av materialet i loggene fra øktene med elever. Hvert utklipp er markert med hvilken økt det er tatt fra.

Deretter leste jeg gjennom alt innenfor en kategori fra hver økt, og fant empirinære koder jeg kunne organisere kategorien i. Under medvirkning fant jeg kodene *bevegelse og helhetlig læring, oppmerksomhet og fleksibilitet, tid og trygghet og relasjoner*. Under motivasjon fant jeg kodene *engasjement og driv, ytre påvirkning og motstand og mestring*. Under kreativitet fant jeg kodene *tilrettelegging og muligheter, inspirasjon om forventninger og teknikk og mini-c*. Videre omorganiserte jeg kategoriene på veggen inn i disse kodene.



Figur 5 - Tredje sortering av materialet fra øktene med elever.

Underveis i gjennomføringen av tredje sortering, oppdaget jeg sammenhenger og interessante hendelser jeg ville ta med meg videre.

Jeg har også gått gjennom alle bildene fra øktene. Jeg har tatt bilder av mine forberedelser, barnas hender i arbeid, og deres prosess og produkter. Jeg har i gjennomgangen av dem plukket ut de jeg vil ha med i avhandlinga som sier noe interessant, beskriver noe jeg har gjort, eller illustrerer masterprosjektet mitt på en måte.

4.4.2 Analyse av eget skapende arbeid med strikkekjole

Jeg tok utgangspunkt i kategoriene jeg hadde brukt i analysen av øktloggene med elever. Jeg leste gjennom loggboka mi fire ganger med ulikt blikk hver gang. Første gang med et nøytralt blikk på leit etter noe interessant. Andre gang med et blikk for medvirkning. Jeg visste jo i forkant hva jeg mener om min medvirkning i dette masterprosjektet, men det kunne jo hende jeg har skrevet noe om det. Tredje gangs gjennomlesning med et blikk for motivasjon. Fjerde gang for kreativitet. Jeg noterte alt i et samledokument. Siden dette materialet ikke er enormt, det er nært og kjent, og jeg er den eneste som er involvert i det, delte jeg det ikke inn i mindre koder. Til slutt ble

dokumentet lest gjennom og jeg kunne se sammenhenger og brudd, og jeg kunne også koble det på øktene med elevene.

Det jeg har mye av fra mitt eget skapende arbeid, er bilder av prosessen og det ferdige produktet. Disse har jeg systematisk fra starten av masterprosjektet tatt et utvalg av, og limt inn i loggboka. Slik kunne jeg gjennom loggboka analysere hele mitt skapende arbeid under ett.

4.5 Personvern og forskningsetikk

4.5.1 Årsak til behov for behandling av personopplysninger

For å få testet om medvirkning kunne bidra til motivasjon og kreativitet i strikkeoppgaver, kunne jeg ikke bare samle empiri fra mitt eget skapende arbeid. Jeg trengte å gjennomføre et opplegg med elever for å få mer kunnskap om hvordan slike oppgaver faktisk kunne gjennomføres i skole. Småskoleelever er de som er nærmest i alder og utvikling til barnehagebarn som jeg har mest kunnskap om og erfaring med. Derfor ville jeg ha opplegget i småskole.

4.5.2 Tillatelse

Jeg startet å fylle inn i meldeskjemaet til NSD allerede i juni siden jeg ville begynne på opplegget med elever i uke 39. Prosjektnavnet var da «Populærkultur i strikkeundervisning». Jeg oppdaget før første økt med barna at det var nyttig å inkludere alle deres interesser inn i opplegget mitt, og ikke bare populærkultur de likte. Fokusområdet endret seg altså litt etter at skjemaet var sendt inn og godkjent, men jeg endret ikke navnet på prosjektet verket i skjemaet til NSD eller i samtykkeskjemaet som ble signert av barnas foreldre. Det var fordi populærkultur fortsatt var en del, men ikke det viktigste. Selve gjennomføringen var den samme, og jeg så på om barnas generelle interesser hadde en plass og verdi i opplegget. Med andre ord skiftet jeg fokus fra en liten del av barnas interesser, til en større del som gjorde at de i større grad fikk medvirke i opplegget. Dette ble de involverte informert om muntlig. Endringer i prosjektittel er ikke nødvendig å melde til NSD.

Elevenes lærer ble invitert til å delta etter at opplegget var gjennomført, siden hun hadde påvirket og bidratt til opplegget underveis. Jeg fikk godkjenning av NSD før jeg kontaktet henne på skolen. Hun visste om endringen som var gjort, men jeg informerte henne likevel igjen muntlig om at prosjektet hadde endret fokus fra populærkultur og medvirkning, til generelle interesser og medvirkning. Hun fikk en redigert variant av samtykkeskjemaet som elevene hadde fått. Dette skjemaet inneholdt hovedsakelig det samme, men var rettet spesifikt mot henne.

4.5.3 Sikkerhet

Alle notater ble anonymisert fortløpende med fiktive navn, og alle bildene jeg tok i løpet av øktene ble lagret på en sikker disk knyttet til USN. De utvalgte bildene jeg ville ha med i avhandlinga mi, har blitt bearbeidet på min PC i PhotoScape X Pro. Noen av dem har jeg bare beskåret, noen har jeg justert lys og farge på, og på noen bilder har jeg fjernet kjennemerker på barnets hender. I tillegg har jeg på alle bildene der barnas hender er med, fjernet bakgrunnen og brukt en app til å gjøre det anonymiserte bildet om til en tegnet illustrasjon. Dette for å mest mulig skjule hvem sine hender det er. Det er flere i nærområdet her som vet om at jeg hadde et opplegg med de yngste på skolen. Derfor ville jeg gjøre litt ekstra for å hindre at det enkelte barn blir gjenkjent i avhandlinga mi.

4.5.4 Ethiske utfordringer

Det kan dukke opp mange dilemmaer i løpet av en undersøkelse der andre er involvert. I alle deler og ledd av masterprosjektet mitt har jeg vurdert hvordan jeg på best mulig vis kan ivareta mine deltagere slik at deres personvern står sterkt. Jeg må i hele prosjektet være åpen og transparent om hvordan jeg arbeider, om hvordan jeg behandler og bruker innsamlet empiri, og om hvordan jeg tolker empiri i forhold til teori, faglitteratur og egen erfaring.

4.5.4.1 Respekt

Alle som er involverte i undersøkelsen skal behandles med respekt både i gjennomføring av opplegg og i skriving av avhandling. Måten jeg velger å framstille mine tolkninger er vesentlig å være bevisst over. Ingen av deltagerne i masterprosjektet mitt skal bli framstilt på en negativ måte, jeg er klar over at deltagerne kan ha opplevd

situasjoner annerledes enn meg, og jeg har derfor deltagerne i tankene når jeg skriver. Jeg er også klar over at det likevel kan det være vanskelig å formulere teksten på en måte som gjør at deltagerne forstår tolkningene mine og er enige i dem.

4.5.4.2 Rettferdighet og konsekvenser

Opplegget mitt med elever ble utformet på en slik måte at alle involverte hadde mulighet til å delta like mye. Hele gruppa var invitert, og konsekvensen for de som eventuelt ikke ville delta, var at de fikk ordinære kunst og håndverktimer. De som deltok i opplegget, ville ikke få store fordeler over de som ikke deltok. For barnas faste kunst og håndverkslærer ble konsekvensen av opplegget mitt at hun fikk tid og mulighet til å gjøre annet forefallende arbeid, siden jeg ønsket å ha elevene hennes alene i den timen.

Jeg streber etter at det ikke skal være uakseptable konsekvenser for noen av deltagerne i etterkant av publisering av masteravhandlinga mi. Barnas faste kunst og håndverklærer er en fantastisk lærer med masse erfaring og omsorg for barna. Jeg vet at jeg setter spørsmål ved en av handlingene hennes, men det betyr ikke at jeg mener at hun er inkompetent i sitt arbeid. Så det at jeg setter spørsmål, mener jeg at på ingen måte bør gi henne uakseptable konsekvenser. I forhold til de involverte barna, mener jeg at de ikke på noen som helst måte vil få uakseptable konsekvenser for å ha deltatt i opplegget mitt. Verken nå eller i framtiden.

4.6 Bilder og illustrasjoner

Med mindre annet er nevnt, er bilder og illustrasjoner i denne avhandlinga tatt og laget av meg, Marina Homdal.

4.7 Gyldighet

Med denne avhandlinga trer jeg som barnehagelærer ett skritt inn i skolen, og viser fram 5-7 åringene på nytt. Jeg viser hvordan barna kan tas på alvor, samtidig som det er fokus på omsorg og læring. Jeg peker på viktigheten av trygghet og relasjoner, viser at det ikke er farlig å slippe litt opp på kontrollen, og jeg sier høyt at det er helt greit å ta barna på fanget midt i timen.

Jeg viser med denne avhandlinga hvordan medvirkning kan gjennomføres i kunst og håndverk i tråd med læreplanverket, og fant i min undersøkelse eksempler på hvordan det kan gjøres i praksis med de yngste i skolen. Dette er informasjon som kan være nyttig for lærere i barnehage og skole, men også lærerstudenter. Medvirkning og demokrati er store begrep som skal sees med et framtidsperspektiv, og arbeidet må begynne nå. Det handler likevel ikke om å haste framover for å nå målet, eller å forville oss inn i alt vi tror vi skal og må. Vi må tørre å bruke tid til å gjøre arbeidet godt. Som ordtaket sier, hastverk er lastverk.

I denne avhandlinga, løfter jeg også fram strikking som håndverksteknikk, uten å snakke om produktmål i begynneropplæring. Det er prosessen og holdningen til begynneropplæringen som får plass. Det handler om å få kunnskap om strikketeknikken, lære den grunnleggende rettmasken, og se potensialet i det skapende. Det er vanskelig å skulle jobbe mot et produkt og være kreativ uten å ha dette først. Kreativitet kommer senere. Det gjør også selvbestemmelse. Så siden jeg har kunnskap om strikketeknikk og kan strikke, var det mulig for meg i mitt eget skapende arbeid å være både kreativ og ha stor grad av selvbestemmelse. Dette er noe jeg mener alle lærere i barnehage og skole bør ha kunnskap om. En slik holdning til begynneropplæring, kreativitet og selvbestemmelse mener jeg også kan brukes av alle lærere uansett hvilket fag de har eller alder på barna i gruppa deres.

5 Gjennomføring og analyser

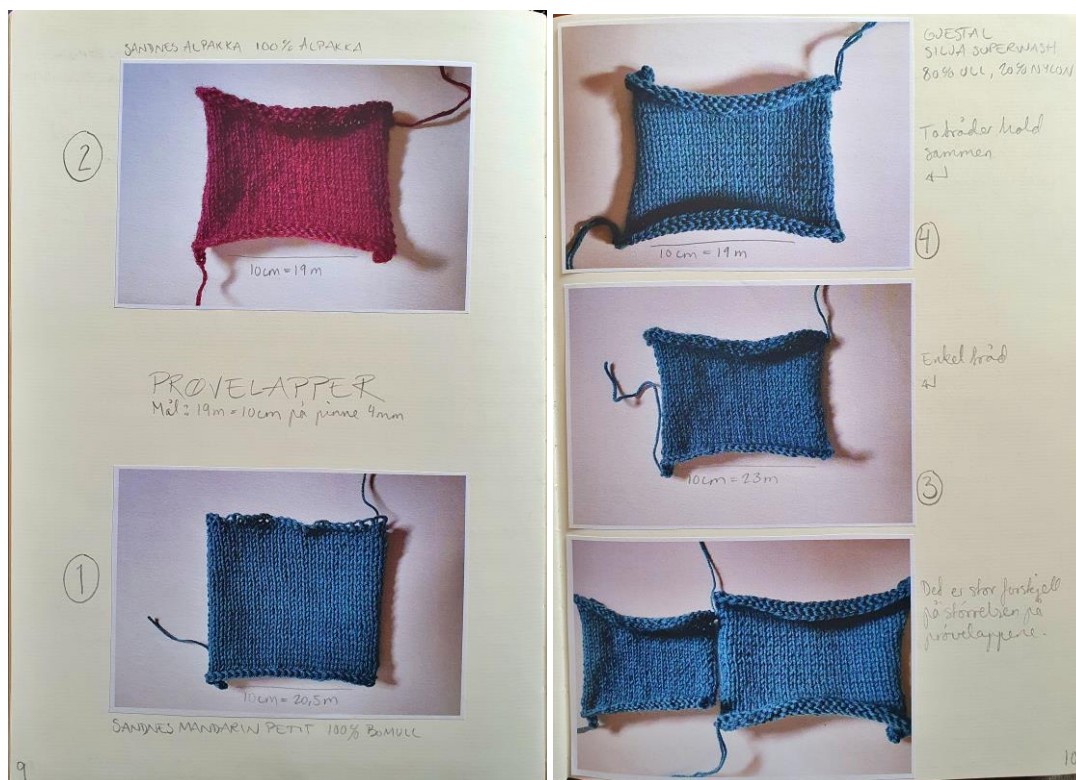
5.1 Eget skapende arbeid med strikkekjole

Det startet som sagt i januar 2022 med at jeg tok et valg om å ville strikke kjole til meg selv. Denne idéen kvernet i hodet mitt helt til jeg i juni samme år startet å lete etter en kjoleoppskrift jeg kunne bruke som base. Jeg ville ha en kjolebase med plass til mange motiver og mye mønster, og landet på Korean Polka dress av Erika Westerop. Den strikkes først som to store deler som maskes sammen, ermene strikkes på og lommene strikkes til slutt. De store delene strikkes fram og tilbake, noe som ga meg mulighet til å prøve ut intarsiateknikk som gjorde at jeg kunne strikke frittstående motiver der jeg ville. I juli startet jeg med strikking av prøvelapper, og jeg begynte på selve kjolen. Jeg tenkte helt fra starten av, at jeg ville strikke den ene store delen i en lys grunnfarge slik at mørkere motiver ble mer tydeligere, og motsatt på den andre store delen. Det første jeg ville strikke var *Heart containers*. I loggen min skriver jeg at det var et opplagt valg for meg, og at som i gaming, handler jo livet om å klare og «runde det» før det er «game over». Jeg følte liksom at jeg med denne masteren hadde startet på et nytt spill. Ville jeg klare det? Hva som skulle strikkes etter hjertene visste jeg ikke da, og den kreative prosessen startet på nytt hver gang et motiv nærmet seg ferdig strikket. Inspirasjon – idéutvikling – utvelgelse – planlegging – gjennomføring. Om igjen og om igjen. Helt til kjolen var ferdig i januar 2023. En innmari slitsom og likevel så utrolig givende og artig prosess! Alle bilder til inspirasjon, og egne design og mønster ble samlet i en perm.

Etter hvert som jeg strikket på kjolen, oppdaget jeg at dette arbeidet ikke var en enkeltstående helhet, men en sammensetning av flere deler. Jeg fant til slutt at arbeidet hadde bestått av seks deler.

5.1.1 Del 1 – Feilet første forsøk

Denne delen inkluderer prøvelappene jeg strikket, og den første gangen jeg startet på kjolen. Jeg fant underveis ut at jeg ikke var fornøyd med hvordan rullekanten gikk over det strikkede hjertemønsteret. Jeg rekket opp alt og startet på nytt.



Figur 6 - Prøvelapper til kjolen. Side 9 og 10 i loggboka.

Jeg endte på å strikke med dobbel tråd i Gjestal Silja Superwash. Jeg fikk riktig strikkefasthet med Sandnes Alpaka også, men det er ganske kostbart. Jeg har god erfaring med å strikke med Silja Superwash fra tidligere og garnet er billigere, derfor falt valget på det.



Figur 7 - Prøvelapp i intarsia.

Jeg lærte meg å strikke intarsia gjennom boka Strikkeflora av Ann-Kirsti Espenes. Hun viser varianten av intarsia kalt «the woven method», som gjør at motiver blir litt opphøyde på framsiden.



Figur 8 - Første gang jeg begynte å strikke kjolen.



Figur 9 - Jeg er i gang med intarsia.



Figur 10 - Jeg var ikke fornøyd siden rullekanten gikk for langt over hjertene, og rekket opp alt.

5.1.2 Del 2 – Den lyse siden



Figur 11 - Den lyse siden da den var ferdig.

Denne delen bestod av arbeidet med kjole delen som har hovedsakelig lys grå grunnfarge.

5.1.3 Del 3 – Den mørke siden



Figur 12 - Den mørke siden da den var ferdig.

Denne delen bestod av arbeidet med kjoledelen som har hovedsakelig mørk grå grunnfarge.

5.1.4 Del 4 – Sammensyng, ermer og lommer

En slags slutfase der monteringen av kjolen og strikking av de siste kjoledelene ble gjort. Dette arbeidet ble gjort med litt hastverk på grunn av min selvpålagte frist om å bli ferdig før nyttår.



Figur 13 - Sammensyng med madrass-sting.

Jeg sydde sammen tre av sidene på den lyse siden med den mørke siden. Jeg brukte madrass-sting, som gir usynlige sammenføyinger. Jeg lot det være igjen åpninger for hals, armer og lommer.



Figur 14 - Strikking av ermer.

Ermene ble strikkes ved å plukke opp masker rundt armåpningene. Jeg strikkes fram og tilbake med en intarsiasammenføring i midten. Deretter strikkes jeg rundt i vrangbord. På det ene ermet strikkes jeg et lite felt i glattstrikk som jeg broderte en Pokéball på senere. Til slutt sydde jeg åpningen langs ermet sammen med madrass-sting.



Figur 15 - Lommestriking og sammenmasking med kjedesting.

For å strikke lommene vregte jeg først kjolen. Jeg strikket så lommene i to deler ved å plukke opp masker på hver side av lommeåpningene. Disse to delene ble så masket sammen rettside mot rettside med heklenål og kjedesting.

5.1.5 Del 5 – Ferdig, men ikke fornøyd

På grunn av hastverk og lite tanker om hvor lange ermene skulle strikkes, endte jeg opp med en kjole med alt for lange ermer. For at jeg skulle kunne bruke kjolen slik jeg ville, måtte jeg fikse ermene.



Figur 16 - Ferdig kjole med alt for lange ermer. Den mørke siden foran.



Figur 17 - Ferdig kjole med alt for lange ermer. Den lyse siden foran.

Jeg prøvde å justere ermene for å gjøre de mer komfortable. Det fikk jeg ikke til.



Figur 18 - Ferdig kjole med alt for lange ermer. Den lyse siden foran med vrengte lommer.

5.1.6 Del 6 – Ferdig og fornøyd

Ermene er fikset, og de siste småtinga som damping og tørking ble gjennomført. Fiksinga av ermene ser jeg på som et steg i denne delen.



Figur 19 - Jeg tok meg tid til å demontere vrangbordene fra ermene på en måte som gjorde at jeg kunne beholde vrangbordene og lage pulsvarmere av dem.



Figur 20 - Ferdig kjole. Den mørke siden foran.



Figur 21 - Ferdig kjole. Den mørke siden foran, fra siden.



Figur 22 - Ferdig kjole. Den lyse siden foran.



Figur 23 - Ferdig kjole. Den lyse siden foran, fra siden.

5.1.7 Tidlig analyse

I den tidlige analysen min av prosessen og produktet (kjolen), fant jeg at populærkultur er viktig for meg når jeg skal medvirke i strikkeoppgaver. Jeg har behov for å på en eller annen måte putte inn noe jeg kan koble til denne delen av identiteten min, og slik eie produktet. Jeg vil ikke påstå at denne kjolen er det vakreste jeg noen gang har laget, men jeg måtte begynne en plass, jobbet meg gjennom det, jeg var i den kreative prosessen, og synes det er kjempespennende å se hva som kom ut av det.

I forhold til motivasjon, fant jeg i den tidlige analysen at jeg håndterte motstand bedre eller på en annen måte, når målet mitt om å skape noe med grunnlag i min dype interesse var det som dro meg framover. Jeg kjente flere ganger mot slutten at den store faktoren som dro ned min indre motivasjon og evne til å være kreativ var tidspresset jeg påførte meg selv.

Et annen funn fra den tidlige analysen, var at for meg kan strikking være lindring i tunge tider. Jeg har tidligere hørt om at håndverk som strikking, hekling, sying, m.m. kan bidra til ro i kropp og sinn. Nå fikk jeg kjenne på det selv. Det å strikke på kjolen min stilnet de vanskeligste tankene.

5.1.8 Gjennomgang av loggboka

5.1.8.1 Valg og følelser

I forhold til medvirkning, har jeg kjent mest på selvbestemmelse og ansvaret det har gitt meg. Et masterprosjekt er et selvstendig arbeid. Selv om skolen har satt rammene, er det i en slik oppgave mye rom. Det jeg oppdaget ganske tidlig i prosessen var at altfor mange valg kan gjøre det vanskelig å bestemme seg. Det var utfordrende å bare plukke ut det viktigste av det jeg hadde lyst til.

Endelig skulle jeg få strikke noe i en skoleoppgave der mine interesser skulle få komme ordentlig fram. På side 2 i loggboka skriver jeg at når jeg først skal bruke masse tid og energi på å lage noe, må det være noe jeg liker godt inkludert i det. En påkobling av mine dype interesser er motiverende for meg i krevende arbeid. Jeg skriver også at jeg

må tørre å stole på mine valg og på mine meninger om hvorfor jeg gjør det valget. Jeg er ikke helt sikker på hva som gjør at jeg føler meg litt flau over å ville strikke noe så personlig. Er jeg ikke helt trygg på klassa eller skolen? Eller med bekjente privat? Er det derfor det er flaut å fortelle hva jeg liker og hvordan jeg vil ha det? Ingen av disse spørsmålene har jeg noen gode svar på.

Jeg finner også i loggen at læreren i meg sniker seg inn i prosessen min som hvordan jeg kan gjøre dette eller lignende med barn, og hvorfor. Jeg tenker også noen ganger på hvilke valg jeg tar som kan være relevante alternativer for dem.

5.1.8.2 Følelsen av å gjøre feil

Følelsen av å gjøre feil kan være tung altså, og en bør huske det i arbeid med mennesker. Noen ganger kan feilen lett rettes opp i. Andre ganger innebærer det mye arbeid! Da kjente jeg på mestringsfølelse når jeg klarte å rette opp i en feil. Det at jeg har hatt en sterk indre motivasjon til å strikke denne kjolen har gjort feila enklere å håndtere. Men kjolen min har flere småfeil og ting som kunne vært gjort penere eller bedre, og som jeg ikke har rettet på. Jeg er likevel så utrolig stolt av den! På side 18 i loggen skriver jeg at jeg ikke er motivert til å rekke opp og starte det vanskelige intarsiafeltet igjen! Feilen som er gjort var kun av estetisk karakter. Jeg ble enig med meg selv om at det får være et spor etter læringsprosessen min.



Figur 24 - En mistet maske er det lett for meg å fikse.



Figur 25 - Ørene til Totoro er strikket en rad for høye. Dette er en feil det er vanskelig for meg å rette opp i uten mye arbeid, men som bare jeg legger merke til i det ferdige arbeidet.

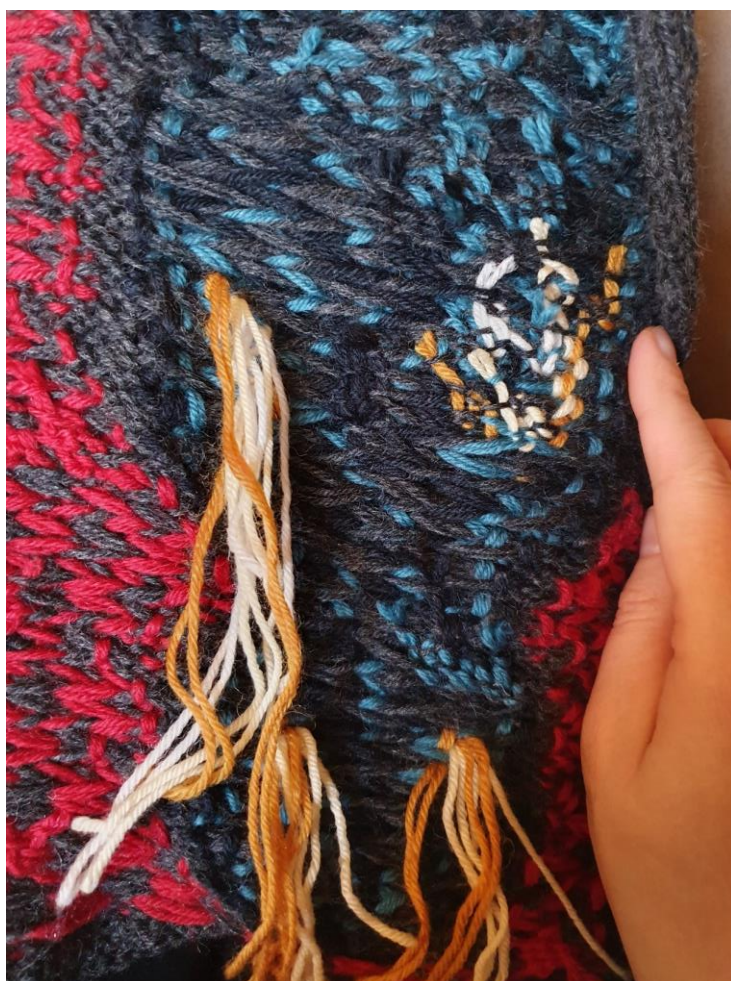
5.1.8.3 Design, motstand og motivasjon

Det var gøy å lete etter inspirasjon til design, og tenke ut hvordan jeg kunne inkludere det i kjolen min. Jeg møtte stadig på motstand i forhold til utforming, plassering og teknikk, men det var liksom aldri et problem. Jeg hadde aldri lyst til å bare gi opp.

Jeg ser i loggen at det er viktig for meg å vite hva det jeg gjør heter. På side 84 skriver jeg at teknikk er viktig for meg for å vise at jeg kan og mestrer. Men gleden over den ferdige kjolen gjør at jeg gir blaffen i alt det uperfekte i den i forhold til teknikk. En kombinasjon av teknikker ga meg utfordringer og et uttrykk jeg synes er spennende.

Men det er ikke alltid jeg vet hvorfor jeg velger som jeg gjør. Kanskje bare fordi jeg har lyst til det der og da?

Noe var skikkelig kjedelig (som festing av tråder), men med tanker om hva som var målet fant jeg alltid en indre driv til å fortsette. Jeg var utålmodig når det var noe som måtte gjøres før jeg kunne fortsette. Jeg ville fortsette! Det var jo det som var gøy. Ønsket mitt om å lage en kjole jeg ville bruke, gjorde også at jeg fant motivasjon til å gjøre om på ermene som ble altfor for lange. Jeg hadde ikke lyst til å rekke noe opp, og tok meg derfor tid til å ta ermene pent fra hverandre.



Figur 26 - Å feste alle trådene tok mye tid.

5.1.8.4 Håndtere motstand

Jeg ser flere ganger i loggen at min begeistring for motivene gjør meg mer utholdende og motivert. På side 46 skriver jeg at min elsk til motivet styrker min indre motivasjon. Jeg håndterer motstanden jeg møter på en grei måte. Sånn følte jeg det flere ganger

gjennom hele prosessen. Særlig når jeg strikket intarsia med mange garndokker å holde styr på, og i kjedelige deler som festing av tråder. Stoltheten over produktet gjør at jeg også vil gjøre det mest mulig ordentlig på baksiden, og ta meg tid til å feste trådene pent.

5.1.8.5 *Kreativitet*

Det at jeg valgte å ta utgangspunkt i en allerede eksisterende kjoleoppskrift, har ikke hindret min egen skapende prosess. Det ga et godt utgangspunkt til en oppgave med en stram tidsramme, og jeg har kunnet være kreativ ut ifra det. Det er vel faktisk et tegn på kreativitet at jeg ser muligheten til å løse denne oppgaven på en slik måte? Jeg tok en nøye avgjørelse av hvilken kjoleoppskrift jeg ville bruke som base. Jeg testet ut og strikket prøvelapper av ulike garnkvaliteter som kunne passe. Utvelgelsen skjedde på grunnlag av min erfaring og kunnskap om strikkeoppskrifter og garn. Videre gjorde jeg modifikasjoner på kjoleoppskriften som jeg ville. For eksempel tok jeg en maske løs av på hver kant for å gjøre det enklere å maske delene sammen, og kjolens framside og bakside er strikket i størrelse M og ermene i størrelse L. Jeg hadde også kunnskapen om hvordan jeg kunne ta fra hverandre ermene uten å måtte rekke opp en masse arbeid. Min grunnkunnskap om strikking og brodering gjør at jeg også kan løse utfordringer og problemstillinger angående kjolen mer spontant.

Jeg valgte farger og motiver ut ifra egne interesser, og jeg valgte de ulike teknikkene og strukturene ut ifra kunnskap om min egen ferdighet. Noen ganger valgte jeg komfortabelt og andre ganger utfordret jeg ferdighetene mine. Da jeg tok valg, så jeg både på helheten og den lille delen jeg holdt på med der og da. Flere av motivene har jeg brukt mye tid på i StitchArt appen. De måtte være perfekte før jeg kunne strikke de. Flere ganger har jeg måttet forenkle designet og godta at noe må broderes på i etterkant. Jeg tenker at det må være lov å ta enkle valg iblant. Resultatet kan jo likevel bli noe nytt og hensiktsmessig. For meg er det mye mening og innhold i denne kjolen! Alt er gjort av en grunn.

Det som påvirket kreativiteten min mest negativt var tidspresset jeg la på meg selv. Jeg fikk det for meg at det var viktig at kjolen var ferdig før nyttår, slik at jeg hadde god tid

til å skrive på avhandlinga. Men tidspress er lastverk, og jeg tok valg uten å helt klare å se helheten. Derfor ble ermene altfor lange. Jeg bare fulgte ermelengden i oppskrifta til Korean polka dress ukritisk, og tok meg ikke tid til å sjekke om ermene faktisk passet mine armer. Det var etterpå da jeg tok meg tid til å fikse ermeproblematikken på den måten jeg gjorde, at jeg brukte kreativiteten min i den delen.

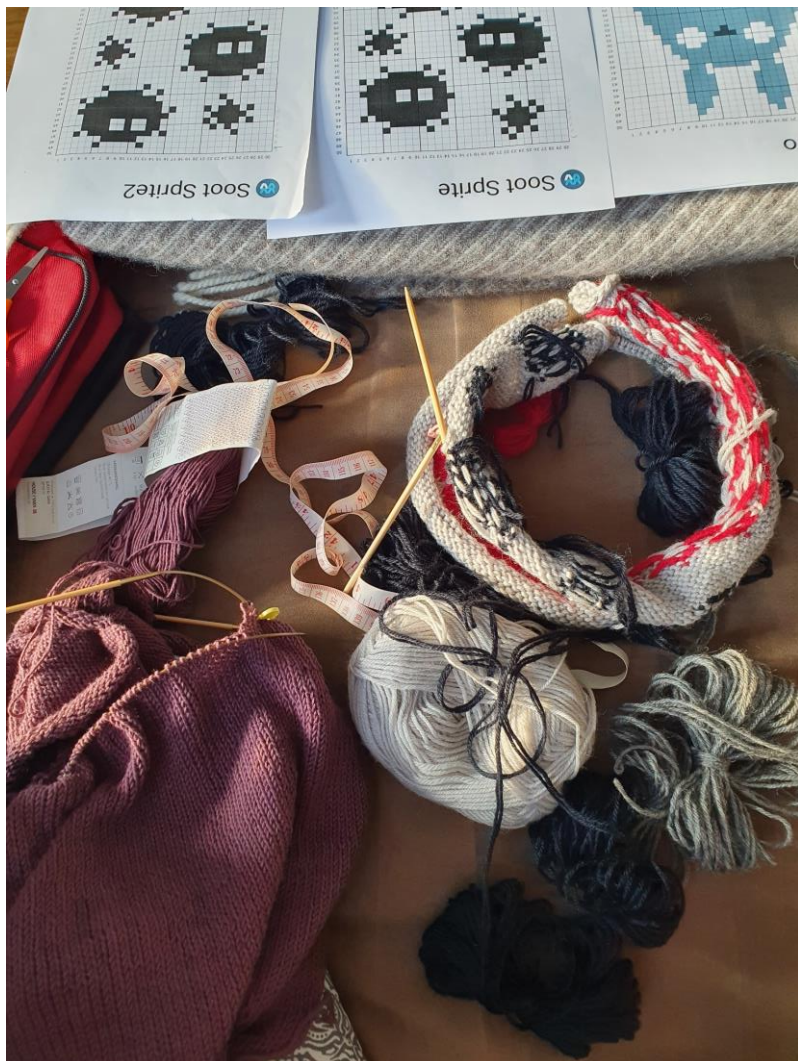
5.1.8.6 *Intarsia*

For å utfordre meg selv litt, og kjenne på følelsen av at strikking kan være vanskelig, hadde jeg flere muligheter. For eksempel kunne jeg prøvd meg på å strikke engelsk stil eller strikke venstrehendt. Jeg strikker til vanlig kontinental stil, som de fleste i Norge lærer. Jeg valgte å fortsette med kontinental stil og heller utforske en teknikk innenfor den som jeg kunne bruke jevnlig i arbeidet mitt.

Jeg tenkte at intarsiastricking som gjør at jeg kunne strikke enkeltstående motiver akkurat der jeg ville på plagget, kunne være artig å lære seg. Jeg tok utgangspunkt i Anne- Kirsti Espenes sin bok *Stikkeflora* for å lære meg intarsia-teknikken. Det finnes flere varianter av intarsia, og den hun viser i *Strikkeflora* kalles «the woven method». «I strikking betegner *intarsia* avgrensede, frittstående motiv eller mønster på en flate, og de strikkes fram og tilbake» (Espenes, 2021, s. 10). Det passet jo veldig bra med Korean Polka dress som skulle strikkes fram og tilbake. Jeg ble nok litt fristet av at hun skriver at «teknikken åpner ikke bare for friere mønster, men også for større og friere bruk av farger. Dette gjør det lettere å løfte strikking til et høyere nivå kunstnerisk sett» (Espenes, 2021, s. 9). Men det var vanskelig! Det var mange små nøster (garndokker) å holde styr på, og det gikk veldig mye saktere enn strikkinga jeg var vant til. På side 14 i loggboka skriver jeg at jeg har funnet en måte å strikke intarsia på som fungerte for meg, men det går fortsatt sakte. Jeg ser heldigvis at teknikken min med intarsia og vanlig mønsterstrikk bedrer seg underveis, og jeg ser en større frihet i dem etter hvert som jeg blir bedre.

Det jeg også fant i løpet av prosessen med denne vanskelige intarsiaen, var at å ha et «tankeløst» arbeid i enkel glattstricking på siden, var godt. En hjernepause. Det gikk

som sagt sakte, men jeg kjente stadig på mestring og en stolthet etter hvert som kjolen vokste og en del av den ble ferdig.



Figur 27 - Jeg strikket en enkel lilla raglangenser samtidig som jeg strikket på kjolen.

5.1.8.7 Strikking som lindring

Og så var det strikking som anker og lindring da. Privatlivet mitt hadde en stor påvirkning på motivasjonen min, hva jeg har valgt å gjøre på kjolens mørke side og hvordan jeg har valgt å gjennomføre det. For eksempel da livet mitt ble vanskelig, trengte jeg først å begrave meg i kompliserte mønstre og teknikker som gjorde at jeg ikke hadde plass til å tenke på det vanskelige som skjedde. Deretter trengte jeg ro, og valgte enkel glattstriking en stund. Strikkinga gjorde de vanskelige tankene lettere en stund. I tillegg var det en stor glede å kunne ta med meg strikkesøyet overalt.

5.2 Opplegg med elever

Kort om øktenes innhold:

Økt 1: På golvet. Presentasjon og samtale, utforsking av utstyr og teknikk, og fingerheklning.

Økt 2: På golvet. Samtale, strikking med ett barn om gangen, og fingerheklning.

Økt 3: Kombinasjon av på stoler og på golv. Samtale, strikking med ett barn om gangen, individuell tegning på A3 ark med fargeblyanter og grafittstifter, og felles tegning på 70 cm x 100 cm ark med tusj.

Økt 4: Kombinasjon av på stoler og på golv. Samtale, strikking med ett barn om gangen, individuell tegning på A3 ark med fargeblyanter og grafittstifter, fingerheklning, og felles tegning på 70 cm x 100 ark med tusj.

Økt 5: På golvet. Samtale, strikking med ett barn om gangen, to felles tegninger på 70 cm x 100 ark med tusj og fargeblyanter, og to felles tegninger med garn.

5.2.1 Tidlig analyse

I den tidlige analysen jeg gjorde underveis i og i etterkant av øktene, fant jeg at å se mulighet for medvirkning, bevegelse og det sosiale var viktige punkter. I forhold til medvirkning og det sosiale, var trygghet og relasjoner det som stakk seg mest fram som en grunnleggende faktor for å få det til. Det var helt nødvendig for barna å være trygge på meg og på hverandre for at de skulle tørre å si sin mening, og på den måten kunne bidra til opplegget. Måten de bidro med var ikke alltid verbal. Det var mye kroppsspråk og andre signaler jeg måtte oppfatte. Andre faktorer som påvirket barnas evne og lyst til å medvirke, var motivasjon og tid. Jeg fant også at det var mye verdifullt i venteaktivitetene. Disse ble en hjernepause fra strikkinga, det var sosialt ved at vi var sammen og snakket sammen, og jeg lærte mye om barna, og om deres meninger og behov gjennom disse aktivitetene.

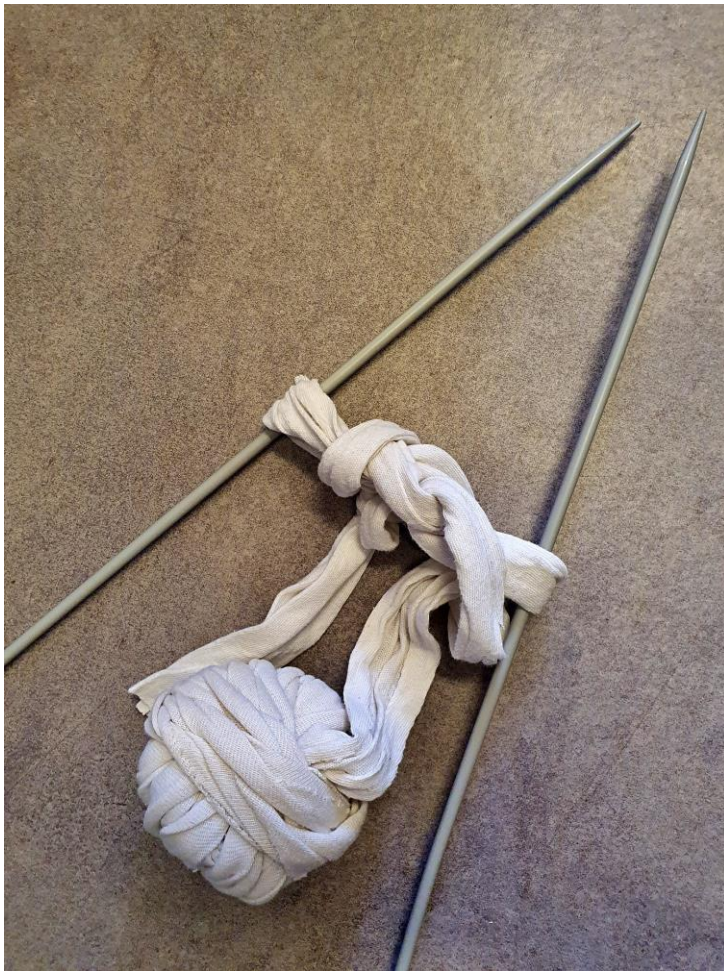
I forhold til bevegelse antok jeg på forhånd at disse småskolebarna hadde tilnærmet likt behov for å bevege seg som førskolebarna jeg har erfaring med fra barnehagen. Helhetlig læring og det å begripe med kroppen var i bakhodet mitt da jeg planla øktene. Derfor la jeg til rette for at det var rom for aktivitet og bevegelse, og gikk gjennom stegene for å strikke en rettmasker i større format der mer av kroppen måtte delta. Det opplevde jeg at barna likte, selv om de syntes stegene var litt vanskelige å utføre.

5.2.2 Gjennomgang av øktlogger

Jeg skriver her ikke om øktene kronologisk. Derfor er økt-nummeret skrevet med fet skrift, for å tydeligere vise hvilken økt jeg skriver om.

5.2.2.1 *Helhetlig læring og bevegelse*

Den første strikkerelaterte oppgaven de fikk av meg i **økt 1**, var med tykke rettpinner og tykt lakengarn. Vi satt på golvet, og jeg viste at vi kunne lage en løkke og sette den på pinne. Deretter brukte vi fingrene til å hente tråden gjennom løkka og sette den på den andre pinnen. De utforsket dette, det ble mange knuter og få masker, men de fikk til å hente tråden etter noen forsøk. Selv om det hovedsakelig var hendene som arbeidet, var hele kroppen med. Kroppene deres flytta seg rundt på golvet når de utforsket material og verktøy, og prøvde å finne mening i oppgaven.



Figur 28 - Strikking på golvet med tykke pinner og tykt lakengarn.

Videre brukte vi lakengarnet til å strikke med armene. Nå var det ikke bare hendene som arbeidet, men hele overkroppen. Denne gangen viste jeg konkret på deres armer at de kunne sette maskene på den ene armen. De strevde litt med å koordinere det hele, og det var mye latter, konsentrasjon og bevegelse på samme tid. Tre av barna skjønte fort at det bare var den siste maska de skulle hente tråden gjennom. Mens to av barna uttrykte at det ble veldig trangt, og da oppdaget jeg at de hentet tråden gjennom alle maskene de hadde satt på armen.



Figur 29 - Nøster av oppklippa laken ble strikket med armene. Øverst vises nøstene før armstrikking, i midten vises armstrikinga til de to som strevde mest, og nederst vises armstrikinga til de som strevde minst.



Figur 30 - Utforsking av rekkefølge og retning.



Figur 31 - Fem masker er satt på armen.



Figur 32 - Utforsking av hvor trangt det er gjennom de ulike maskene.

5.2.2.2 *Oppmerksomhet og fleksibilitet*

Jeg oppdaget underveis i analysen min at i kodene *helhetlig læring og bevegelse og tid* var det mye som like godt passet i *oppmerksomhet og fleksibilitet*. Med det mener jeg at utklippene som ble plassert i de to første kodene, må ha vært innom oppmerksomhet og fleksibilitet for at det kunne være mulig. For eksempel fra **økt 2** skriver jeg at:

Han tok med seg nøstet og fingerheklinga si bort til Robin, og snurret rundt seg selv. (...) Det virka for meg at kroppen hans hadde vært i ro for lenge, og trengte en løsrivelse, et lite energiutslipp. Men så landa han og fortsatte med heklinga etter jeg hadde satt løkka på tommelen hans igjen.

Jeg var oppmerksom på hans behov for et energiutslipp, og stoppet han ikke. Jeg antok at det ikke ville vare lenge, og det fikk jeg rett i. Videre har jeg et eksempel fra **økt 5**:

Alle var ferdig med strikkinga, og vi rydda fargeblyantene. Det var ikke bare lett, for basarstemninga var høy. Jeg med min bakgrunn i barnehage er vant til at det kan bli litt høylytt og litt kaos. Og dette var et positivt kaos. Vi rydda, prata og velta oss rundt hverandre mens vi krabba på golvet.

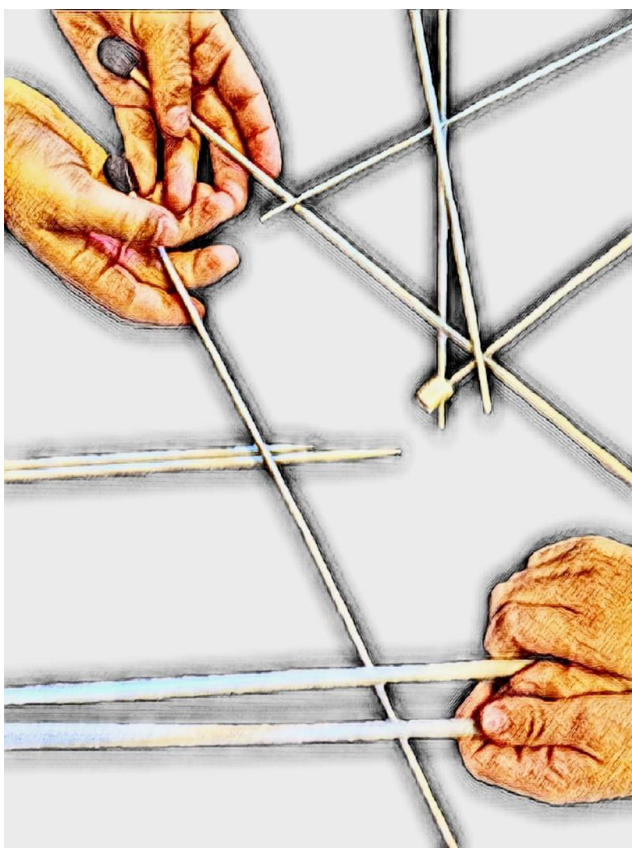
Her var jeg fleksibel i måten vi skulle rydde på. Ja, det var kaotisk. Men alt havnet på riktig plass til slutt, og vi hadde det moro. Det gikk heller ikke noe særlig utover den felles sluttaktiviteten som var å tegne med garn. Det spilte ingen rolle om den aktiviteten varte i 15 minutter eller 11 minutter.

Det er særlig to ting jeg legger merke til at går igjen i utklippene som ble plassert under koden *oppmerksomhet og fleksibilitet*. Det er at samtidig som jeg leder barna gjennom en oppgave, prøver jeg hele tiden å oppfatte og å forstå det de uttrykker både verbalt og non-verbalt, og for så å bruke dette videre i samme økt eller neste økt. Jeg tenker at jeg skal reise sammen med dem, og ikke dytte eller dra dem dit jeg vil. Så det at min oppmerksomhet er rettet hovedsakelig mot dem, og ikke målet, gjør at jeg klarer å være mer fleksibel i måten vi sammen ferdes mot dette målet.

Et eksempel på min evne til oppmerksomhet og fleksibilitet hentet fra koden *tid* (her: til å utforske) i **økt 1** er:

I den stunda der jeg gir mer 1 til 1 oppmerksomhet utforsker 1.klassingene (...) pinnenes og nøstets muligheter. De reiser seg opp og fisker med en strikkepinne som fiskestang og nøstet som snøre og fisk. Og de finner ut at pinnene ikke er særlig spisse, men spisse nok til å stikkes gjennom sokken, og de kan feste de i borrelåsen på skoene/sandalene.

Jeg kjente her en indre uro for å miste kontrollen over økta, men jeg klarte likevel å se verdien av deres utforskinger. En annen ting jeg fant var at en økt på 55 minutter var nok. Jeg trodde i utgangspunktet at det ville være altfor lite til å få til noe som helst, men jeg finner i tre av øktloggene at alle eller noen av elevene virker slitne mot slutten av økta.



Figur 33 - Barnas utforsking av pinner og garn utfordret min følelse av å ha kontroll.

5.2.2.3 Engasjement og driv

De var en barnegruppe som drev hverandre framover i utforsking og samtaler. Jeg opplevde at de hadde behov for å være, snakke, tulle og leke sammen. Jeg henta de inn eller roa de ned de gangene det ble for heftig, men det var sjeldent. Videre fra **økt 1** om førsteklasingenes utforskinger av pinner og garn, skriver jeg i loggen at:

Rommet er fylt med positiv energi selv om oppgaven er vanskelig. Jeg kjenner at pulsen min går opp i takt med 1.klassingenes utforskinger, for jeg har egentlig ingen kontroll over hvilken retning denne utforskinga tar. Jeg må holde fokus på den som er i fanget mitt. Men jeg klarer faktisk å tenke at så lenge de holder seg i dette rommet, og er greie mot hverandre, så la de utforske!

Det var omtrent nå at jeg skjønnte av venteaktiviteter hadde en verdi. Jeg skriver mer om dem litt senere.

En verdifull observasjon der jeg lærte mye om barna på kort tid, var da vi satt i en sirkel på golvet i **økt 1**.

Jeg spurte de så om hva de liker godt. Og spurte først spesifikt om noe spill, noe på tv eller noe de leser om.

Liam satte seg på knærne, lente seg mot meg på armene sine, vugga tilbake på knærne og svarte at han liker drager (pga dragevottene?) og tigere, puma og gepard.

Robin lente seg mot meg og svarte kort og tydelig at han liker å spille Roblox.

Anne nøyte litt og måtte reise seg, strakk på beina med hendene i golvet, reiste seg opp igjen og svarte stående at hun likte å spille Zooba. Det måtte de hjelpe meg med å stave, og jeg skjønnte at flere hadde spilt dette. På vei ned i sittende stilling sa Anne at hun også likte Brawl star. Vel nede i sittende sperret hun opp øynene, lente seg mot meg og sa «Og Vokterne! Det har jeg sett på tv.» Liam stemte i at det likte han også! Han reiste seg og sa at det har han også sett på tv.

Nå er det liv i gjengen altså. De befinner seg stort sett på det samme punktet på golvet, men beveger kroppen masse innenfor dette punktet.

Eira slo armene sine om knærne og begynte å fortelle om el sparkesykkel. At det har hun og syntes er kjempegøy. Hun lente seg bak på hendene og sa at hun også liker Roblox, og å spille fotball. Nå ligger Robin på magen mot meg med haka i hendene og sier at han liker karate.

Sirkelen bli tettere og tettere, og Knut som er sistemann venter stille på tur. Jeg snur meg mer mot han han ser på meg med et stort smil og store øyne. Han snurrer delvis rundt seg selv, ser opp på veggen, ser på meg og sier at han liker spill, sparkesykkel, sykkel, og alle slags bøker. Han har lyst til å si mer, men blir avbrutt av Eira som sier at hun også liker å sykle. Og da sitter han tett på meg og virker fornøyd med det han har sagt.

Denne stunden ser jeg på som et godt eksempel på elevenes engasjement og driv. Denne energien hadde de i store deler av opplegget, og det var aldri et kjedelig øyeblikk. I etterkant av denne økta lagde jeg små laminerte hefter med bilder av alt de hadde nevnt som interesser, og disse bildene fulgte oss gjennom opplegget. Jeg skriver i loggen etter **økt 3** at de blir så ivrige når jeg tar opp deres interesser. Stemninga i hele timen er gjennomsyret av denne positive energien, og vi snakker masse om disse interessene, i tillegg til å snakke om strikking og venteaktiviteten.



Figur 34 - Små laminerte hefter med elevenes interesser. Bildet øverst viser framsidene, og bildet nederst viser første oppslag.

5.2.2.4 Trygghet og relasjoner

En observasjon fra **økt 3** da det var Liam sin tur til å strikke med meg:

Liam var neste. Han hadde de siste minuttene vært litt urolig på stolen, og jeg tenkte at han var klar for et aktivitetsskifte. Han kom hoppende bort, sto foran meg på gulvet og lurte på om jeg hadde sett en tiger på ordentlig før. Han holdt opp det lille heftet og viste bildet av tiger. Jeg sa at jeg hadde sett tigre i dyreparken i Kristiansand. Og han lurte på om det var akkurat en sånn en som på bildet, og om jeg hadde tatt bilder av den. Jeg svarte at jeg trodde det var akkurat en slik en, men at jeg har nok ikke tatt bilder av den, men at mannen min hadde tatt masse bilder av dem. Liams kropp var hele tiden i bevegelse foran meg. Han sa at han ville strikke en lilla tiger (jeg har skjønt at han er super glad i lilla), og jeg opplevde uttrykket hans som ekstatisk da jeg sa at jeg hadde strikka en lilla katt en gang. Hele ansiktet hans lyste opp. Men så gikk han tilbake til tegnebordet, la fra seg heftet, hoppet opp på stolen ved meg, og kroppen ble rolig. Jeg oppfatta dette som at nå var han klar. Ett minutt med samtale og bevegelse var alt han trengte.

Jeg skriver flere plasser om hvordan jeg opplever elevene der og da. Om hvem jeg trenger å komme tettere på og hvorfor. Knut gjorde ikke så mye av seg, og jeg fikk derfor ikke helt tak i hvem han var i **økt 1**. Det gjorde til at jeg prøvde å oppsøke han mer i **økt 2**. Jeg tok ansvar for relasjonen vår, slik at han skulle være trygg på meg. I **økt 4** utfordret han beskjeden min, og det tok jeg som noe positivt.

Han strikket fem masker, og jeg sa han kunne få tegne igjen eller fingerhekle med Robin. (Jeg tenkte at jeg ville rydde strikkesøyene litt sammen før neste del av økta). Han snudde seg mot meg, så på meg med et undrende og strengt blick, og spurte om han ikke kunne strikke mer?! Jeg smilte og sa at han selvfølgelig kunne få strikke fem masker til. Han smilte og gjorde seg klar igjen. Fem masker til, og han var klar for å avslutte strikkinga.

Han turte å gjøre noe av seg. Turte å si sin mening, og gi meg motstand.

I samme økt (**økt 4**) opplevde jeg at et barn som jeg i de tidligere øktene oppfatta som en av de mer motiverte, ikke hadde lyst til å strikke med meg lenger. Hun sa tydelig i starten av **økt 4** at hun ville strikke sist. Jeg fikk ikke tak i der og da hva som var årsaken til det, og gjorde henne derfor til første prioritet i neste økt (**økt 5**). I loggen etter **økt 5** skriver jeg:

Siden jeg trengte å få tak i hva det var som gjorde at Eira ikke var så gira på strikkinga, starta jeg med henne før hun forsvant inn i tegning. Hun kom bort og satte seg tett inntil meg med ryggen sin mot magen min, uten at jeg hadde sagt at hun måtte sitte så tett. I motsetning til økt 2 var det ingen som reagerte på det i det hele tatt. Det var som at det bare var helt naturlig å sitte slik. Da vi fant fram strikkesøyet begynte hun å tulle med en gang og sa at det var kjedelig. Før jeg gav det til henne, spurte jeg hva det var som gjorde at hun syntes det var så kjedelig. Hun sank sammen i fanget mitt og svarte at det var så vanskelig å strikke. Jeg fortalte henne at jeg skjønnte det, men at jeg hadde sett at hun kunne stegene, og at hun skjønnte hva hun skulle gjøre. Hun sa igjen at det var vanskelig, og jeg sa at jeg skulle hjelpe henne så mye hun trengte. Hun satte seg litt opp igjen, men kroppen slappet av. Hun var som smeltet i fanget mitt, og vi starta. Hun virka motivert og mer utholdende enn sist, og jeg opplevde kanskje at hun var dette fordi hun så at oppgaven snart var ferdig. Jeg hjalp henne masse denne gangen. Mer enn jeg har trengt å gjøre tidligere. Vi var på en måte tilbake til økt 2 der alt var nytt og begge hendene mine støtta henne gjennom hvert steg. Men da hun var ferdig spratt hun opp og virka så utrolig letta. Jeg registrerte et snev av stolthet i henne, og løftet den følelsen opp, holdt opp den lille strikka lappen hennes og sa «se så mange masker du har strikka på den lille tida jeg har vært her!». Alle kikka opp på den og smilte til Eira, «har du laga den?!», «sånn vil jeg at min også skal være!».

Jeg kan ikke få presisert det nok hvor utrolig viktig arbeidet med å se hele barnet er. Det er ikke alltid lett, men jeg ser gang på gang verdien av å arbeide med trygge og gode relasjoner i arbeid med barn. Det legger et grunnlag for alt vi skal gjennom sammen.

Eira var den av de som i **økt 2** var mest skeptisk til å sitte tett på meg for å strikke. Og i **økt 5** krabber hun opp i fanget mitt av eget initiativ. Det har tydeligvis skjedd noe med *tryggheten og relasjonen* hun har til meg. Hun tør å komme tett på og fortelle meg sine tanker og meninger. Jeg var helt fra starten av opplegget ganske tydelig på å fortelle om hvem jeg var og hvorfor jeg var med dem, og hva jeg hadde tenkt at vi skulle gjøre i løpet av opplegget. Og jeg ser i loggene at barna ganske tidlig viser en slags trygghet til meg. Kanskje fordi de har sett meg i andre sammenhenger og fordi de allerede er godt kjent med hverandre? I **økt 2** opplevde jeg at de ble litt usikre på meg og hverandre siden de måtte være tett på meg for å bli vist strikking. Det var fnising og kommentarer som at de var jo ikke i barnehagen lenger, og jeg var ikke mammaen deres. Vi ble enige om at ikke hele skolen trengte å vite noe om det, og i løpet av økta brydde ingen seg om det.

5.2.2.5 *Venteaktiviteter*

Jeg hadde noen få minutter strikking med ett og ett barn i hver økt. De som venta på tur, gjennomførte da venteaktiviteter. Det vil egentlig si at i løpet av en økt, var de mer i venteaktiviteten enn de strikket med meg. Men venteaktivitetene fant jeg, som nevnt tidligere, fort ut av at var verdifulle. Jeg lærte mye om barna gjennom dem, det var sosialt og relasjonsbyggende, og det ble en pause fra den vanskelige strikkinga. De fikk også med seg hjem produktene de lagde i venteaktivitetene. Det gjorde det lettere for dem å godta at strikketøyet måtte jobbes med flere ganger før de kunne ta det med hjem.

Den ene venteaktivitetene var fingerhekling, også kalt fingerstrikking av noen. Jeg valgte dette fordi det er en annen masketeknikk som aktiverer hendene. Dette er i tillegg en masketeknikk der garnet er i direkte kontakt med fingrene uten et verktøy imellom, som strikkepinner er. Det er hendene og fingrene som må koordinere alt, og de kunne bruke det samme garnet som de strikket med. De fikk med det oppleve garnet på ulike måter.

Den andre venteaktiviteten var tegning i ulike varianter. Jeg hadde fått et tips av deres faste kunst og håndverkslærer, gjennom en uformell samtale i etterkant av økt 1, at de

likte å tegne. Spesielt Liam, som jeg hadde opplevd at var den som kunne trenge aktivitetsskifte oftest. Med tegning landet han mer, og kunne holde på med det lenge. Jeg varierte formatet på arket de tegnet på og hvilket tegnemateriell de hadde tilgang til. Jeg varierte også om de skulle tegne individuelt eller sammen.

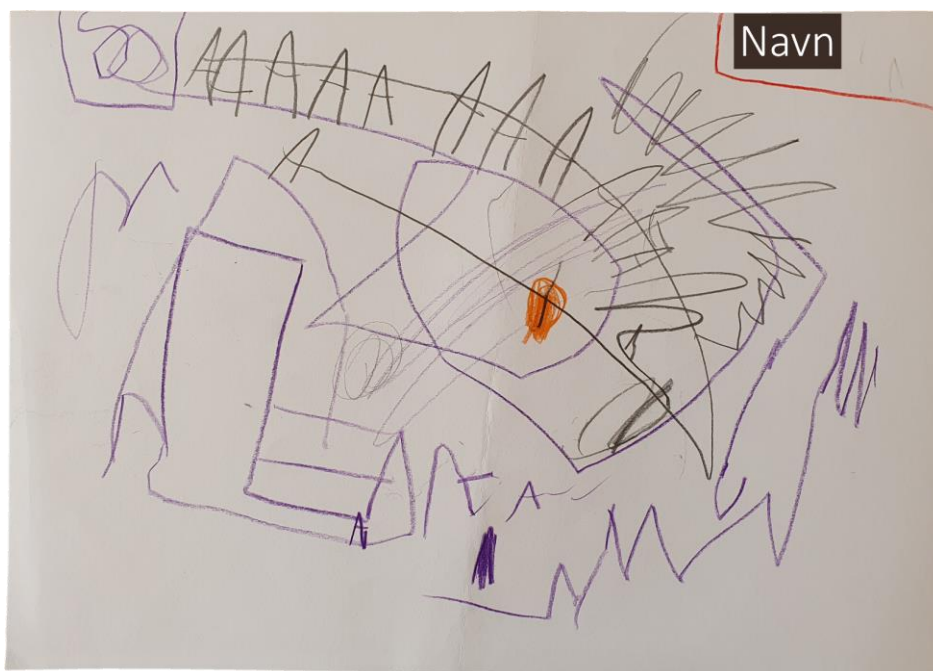


Figur 35 - Øverst vises alle barnas fingerheklinger fra økt 1, nederst vises deler av Robins fingerheklings fra økt 2.



Figur 36 - Øverst vises Knut som fingerhekler, nederst vises Robin som fingerhekler. Begge bildene er fra økt 2.

I ettertid da jeg så på ventetegningene de hadde tegna på A3 ark i **økt 4**, oppdaga jeg noe interessant. Eira som i den økta uttrykte motstand til å komme bort til meg og strikke, har tegnet to ganske ulike tegninger før og etter den lille tiden hun strikket med meg.



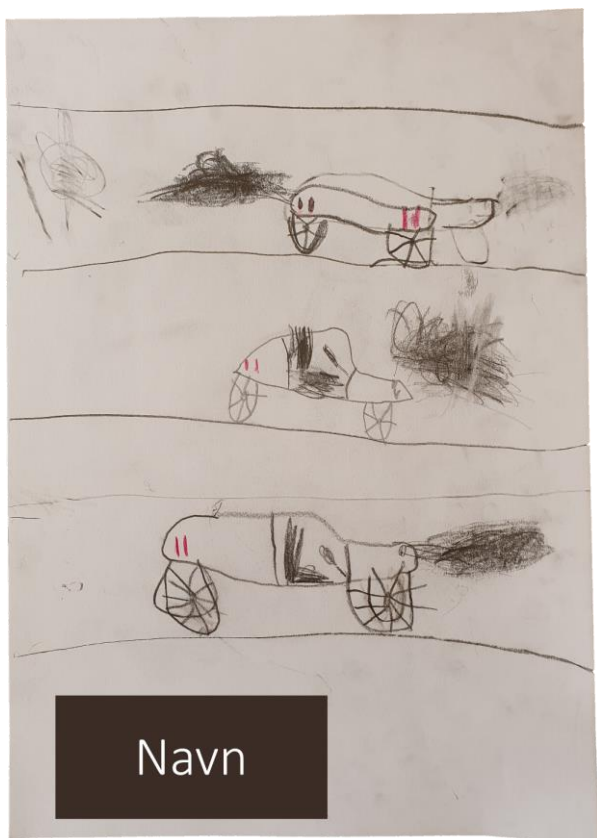
Figur 37 - Eiras tegninger fra økt 4. Øverst er tegningen hun tegnet før hun kom til meg for å strikke. Tegningen nederst tegnet hun etter at hun hadde strikket med meg.

Den første tegninga er satt opp i en orden, med motiver og flere farger. Den andre tegninga er kaotisk, med harde linjer og mørkere farger. Det mener jeg viser tydelig at

hun har hatt en endring i sitt indre mellom disse tegningene. Men hva det var, klarte jeg altså ikke å finne ut av der og da. Til sammenligning har jeg tegningene til Anne og Knut fra den samme økta (økt 4). Og der er det ingen tydelige endringer i sinnstilstand før og etter strikking med meg.

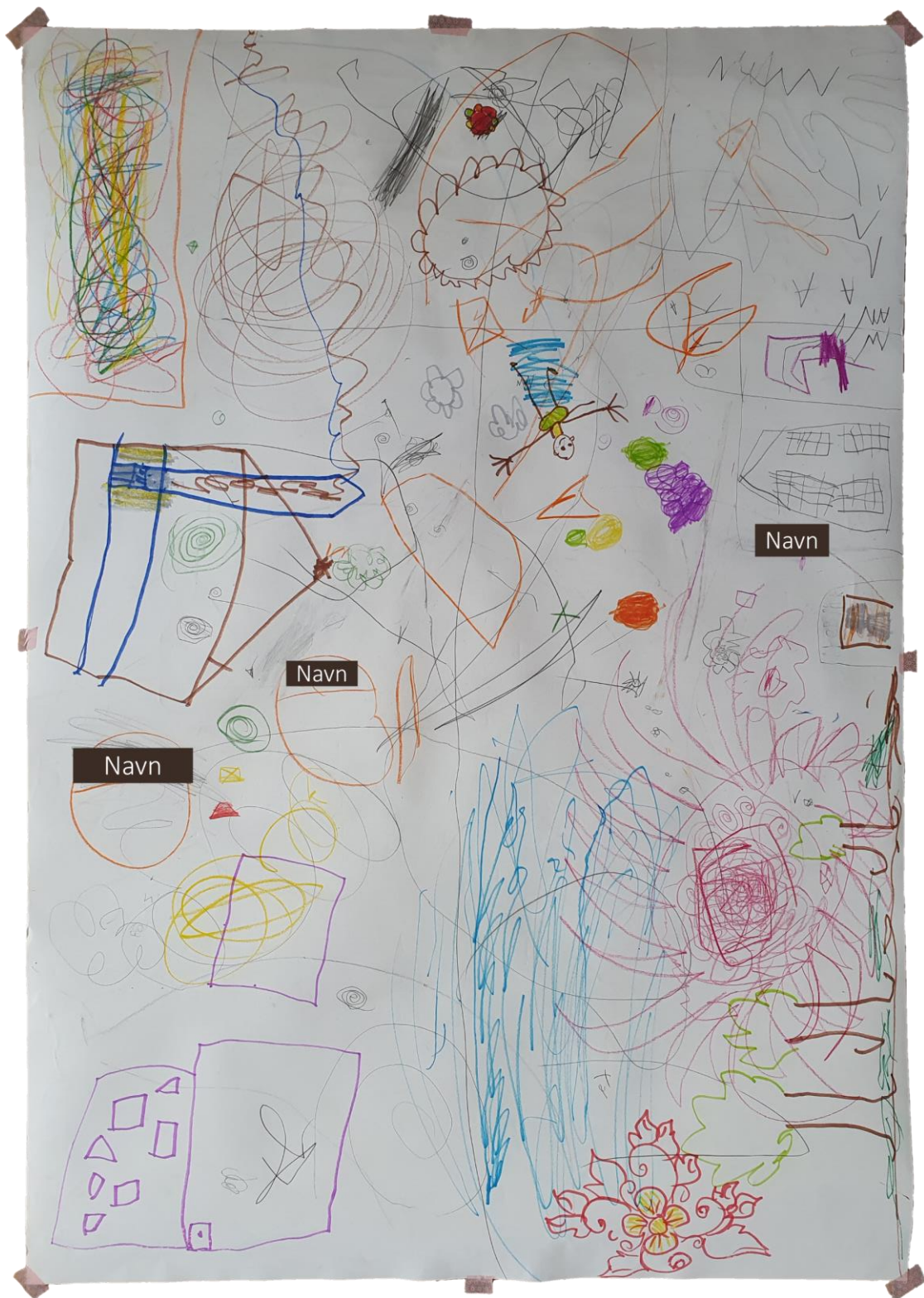


Figur 38 - Annes tegninger fra økt 4. Øverste bilde er før, og nederste bilde er etter strikking med meg.



Figur 39 - To av Knuts tegninger fra økt 4. Øverste bilde er før, og nederste bilde er etter strikking med meg.

Jeg ser i ettertid i fellestegningene vi hadde, at Eira har vært travel. Men hun var med i samtalene med hele gruppa og bidro med mye positivt. Hun virket moden og motivert til å gjennomføre opplegget. Men så klarte jeg altså ikke å plukke opp at det var en indre uro der før i **økt 4**.



Figur 40 - Arket er 70 cm x 100 cm. Eira satt i slutten av økt 2 i hjørnet oppe til venstre.

5.2.2.6 *Ytre påvirkning - fra meg og hverandre*

Jeg finner også at *ytre påvirkning* har noe å si for engasjement og driv i denne barnegruppa. Hvordan jeg legger fram ting og oppgaver, min reaksjon på det de gjør, andres reaksjoner, og distraksjoner som at noen utenfor gruppa kommer inn og skal hente noe eller at en i gruppa begynner å tulle. Det var noen episoder der det å ha hovedfokus på bare én elev ikke var mulig. For eksempel i **økt 3** da Knut og Robin på et tidspunkt ble litt viltre, men holdt seg på stolene sine. De tegnet noe som fikk samtalen over i en liten lek. Liam som strikket med meg, var likevel konsentrert. Jeg måtte reise meg fra stolen og gå bort til dem for å roe de ned ett hakk da jeg så at det fort kunne eskalere. De fortsatte den spennende samtalen uten fysisk kontakt. Liam satt tålmodig og venta og var klar da jeg kom tilbake. Men da han var ferdig med å strikke fem masker virket han sliten, og ble sittende å se en stund på de andre som tegna før han begynte å tegne igjen selv.

Jeg må hele tiden være «på», se og høre barnas behov og meninger, og vurdere om planen min for økta må endres noe. Jeg må gjøre det jeg har planlagt på en måte som gjør at de får lyst til å være med. For eksempel startet **økt 5** med at:

Jeg samla de på golvet og rulla ut de store tegnearka de hadde tegna på før. Jeg sa at i dag skulle alle få avslutte strikkinga si, at Eira skulle være først, og at de som venta på tur skulle tegne. Jeg sa også at når alle var ferdig med strikkinga, skulle vi snu arkene og gjøre noe spennende på den blanke siden. De ville vite det med en gang, men jeg holdt på at det var hemmelig til alle var ferdig.

Det opplevde jeg at de syntes var utrolig spennende, og alle satte raskt i gang.

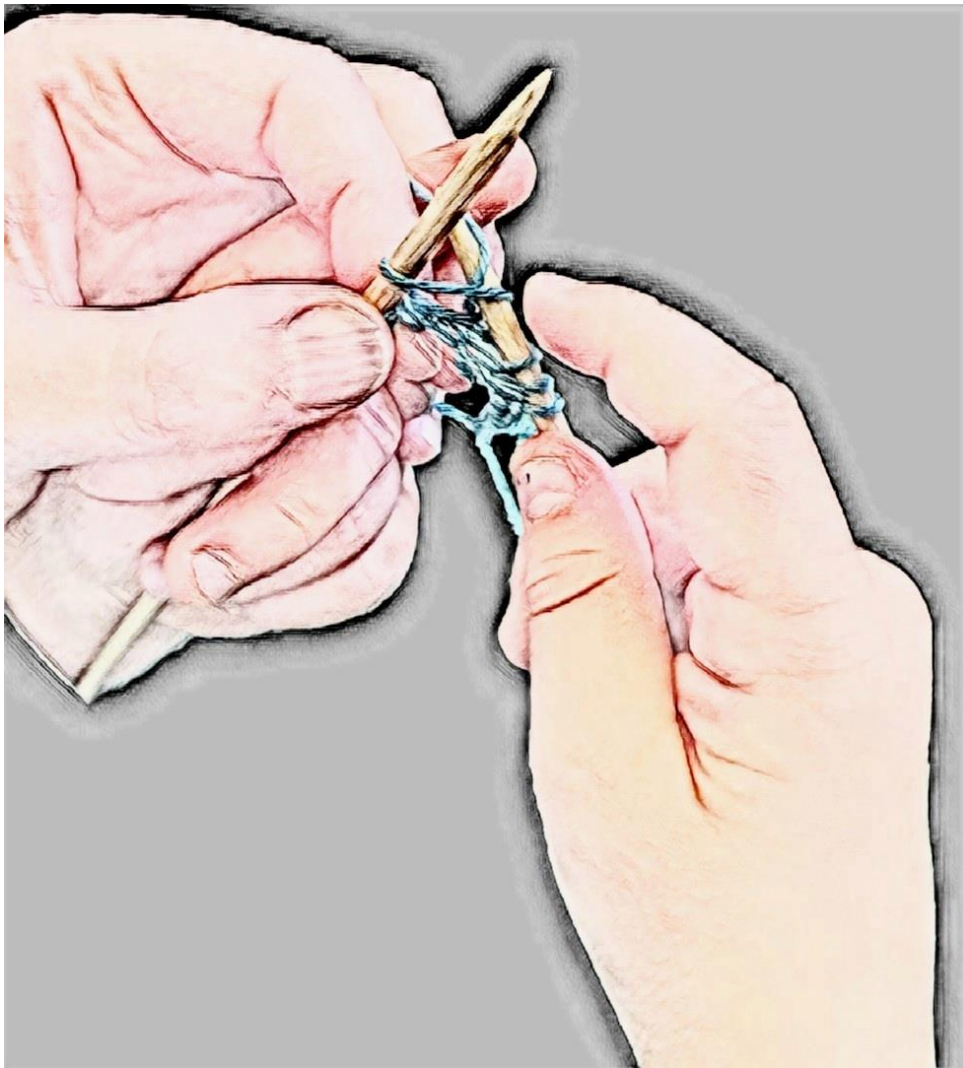
5.2.2.7 *Motstand og mestring*

De fikk kjenne på både *motstand* og *mestring* i disse øktene. Det ble synlig på litt ulike måter. Noen ganger som verbale utsagn, og andre ganger som frustrerte bevegelser eller lyder. Å få til å strikke en rettmaska helt selv var ikke bare enkelt, men de skjønnte fort stegene som må gjennomføres. Inn i maska, hente tråden, ut av maska, av. Vi gjentok stegene sammen igjen og igjen. Og så var det å få kobla på det motoriske da.

Jeg så allerede i **økt 3** at flere klarer store deler av prosessen mer eller mindre selv. Jeg lot også elevene i stor grad styre hvor mange masker de ville strikke, men jeg utfordret dem på å strikke fem masker, altså én rad. I **økt 5** da de ble ferdige med de små øvelappene, opplevde jeg at de uttrykte både stolthet og mestring. Robin fikk kommentarer fra de andre da han var ferdig om at øvelappen hans var så stor. Hans svar på det var «at jeg fikk det jo litt til da». Jeg oppfattet dette som at han hadde kjent på mestringsfølelse. De neste illustrasjonene viser eksempler på utvikling, motstand og mestring.



Figur 41 - Robin og jeg strikker sammen i økt 2. Jeg hjelper til meg begge hendene mine, og lar Robin lede bevegelsene.



Figur 42 - Anne og jeg strikker sammen i økt 2. Hun konsentrerer seg her hard om å få tråden ut av maska.



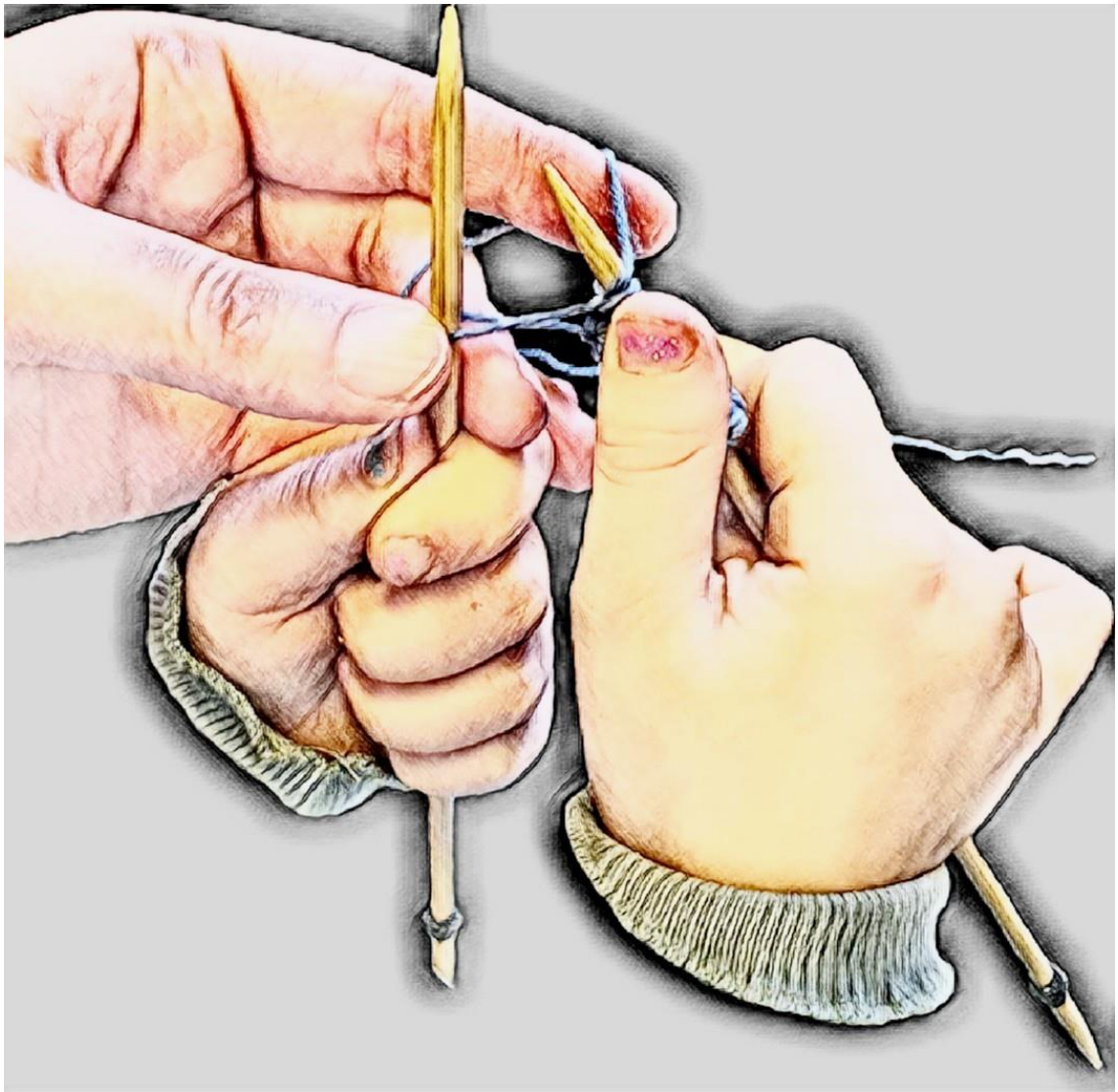
Figur 43 - Knut ville helst prøve å strikke helt selv i økt 3. Jeg holdt hovedsakelig tråden som eneste hjelp. Det gikk sakte, men han fikk det til.



Figur 44 - Etter at en maske var strikka, ville Knut undersøke strikkesøyet sitt. Dette gjorde han nesten hver gang.



Figur 45 - I økt 4 ville Liam prøve mest mulig alene. Jeg holdt bare i tråden og hjalp han med å få den rundt pinnen.



Figur 46 - Eira ville gjerne ha litt hjelp av min høyre hånd til å holde strikkepinne og tråd i økt 4. Hun hadde god kontroll på venstrehånda si.



Figur 47 - Knut i økt 4 trenger bare at jeg hjelper med å holde tråden.



Figur 48 - Den følelsen! Da han tok smykket over hodet sitt, opplevde jeg at hele Knut lyst opp og kroppen hans dirret av fryd.

Et annet eksempel på motstand og mestring var på slutten av **økt 5** da jeg sa at de i venteaktivitetene hadde tegna mye med tusj og fargeblyanter, og at de nå skulle de få tegne med garn.

Jeg delte ut garndokker (i favorittfargene deres), saks og lim og sa at de fikk prøve seg fram. De fikk finne ut selv om de ville lime på arket og legge tråden på, eller om de ville ta lim på tråden og sette den på arket. Det ble mye kliss og limen var ikke særlig god. Men det hadde Eira en løsning på. «Dere! Når noe blir vanskelig, så bare jobber vi sammen!» Hun hadde funnet ut av at det var enklere å lime små garnkrøller på arket enn bare streker, og hun sa at hun ville tegne noe fargerikt. Knut var frustrert, men holdt ut og prøvde igjen og igjen. Han skulle lage en sirkel, ikke snakk om noe anna. Anne og Robin forsvant litt i hver sin boble mens de prøvde seg fram. Liam var nå sliten og ga litt opp da han ikke fikk til å lime streken han ville ha på arket. Så han og jeg snakka sammen og så på de andre og han søkte mot fanget mitt.

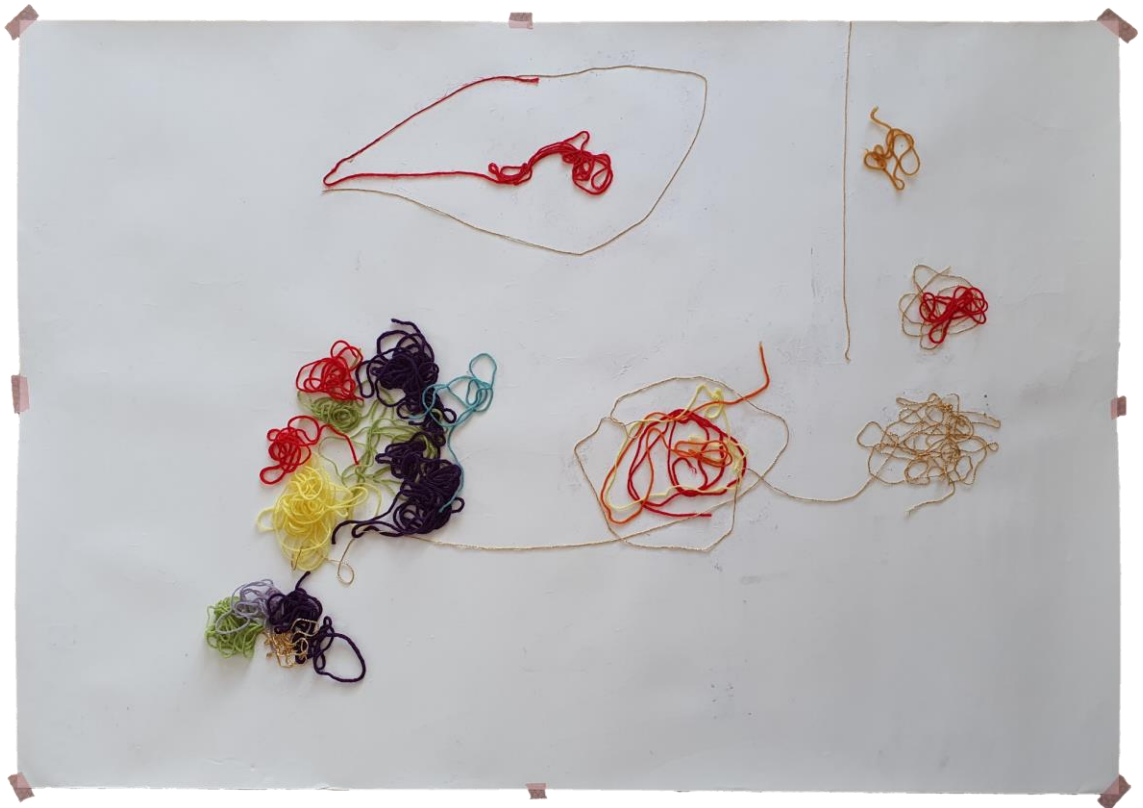
Mot slutten av denne aktiviteten inviterte vi læreren deres inn.

Hun satt seg ned og lurte på hva vi laga. Jeg sa at vi bare prøver oss fram og tegner med garn, og at dette var farger barna hadde fortalt meg var favorittfarger. Hun spurte hva det skulle være, og jeg svarte igjen at vi bare prøver oss fram. Da sa hun at noe Robin hadde laga så ut som en ballong. Eira sa at det bare var fargerikt. Læreren sa at det kanskje var fargerikt party med ballonger da.

Robin og Liam ble med på å lage ballonger, og de to garntegningene ble ganske forskjellige.



Figur 49 - Robin og Liam sin garntegning.



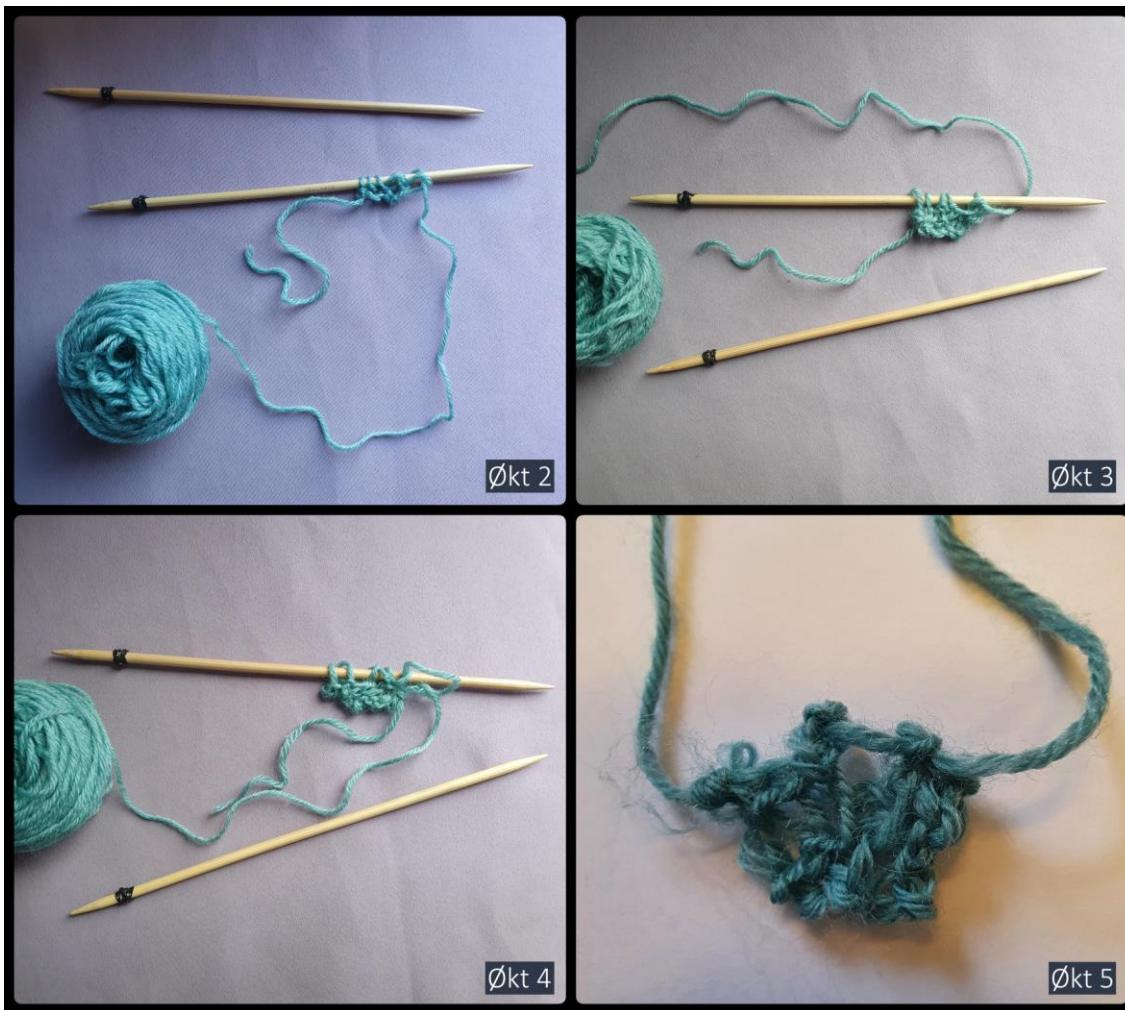
Figur 50 - Anne, Eira og Knut sin garntegning.

5.2.2.8 *Kreativitet*

Jeg fant også spor av kreativitet i øktloggene. Et eksempel på mini-c kreativitet var da et barn prøvde å holde pinnene litt annerledes og prøvde å hjelpe seg selv ved å bruke fingrene på en annen måte. Hun lente seg litt mer framover for hver maske, og var dypt konsentrert. Hun sukket da noe gikk litt feil, ga seg ikke, og fant til slutt en måte som fungerte for henne. Jeg hjalp til med støttende ord og mine fingre der jeg opplevde at det trengtes. Et annet eksempel er oppdagelsen et barn gjorde da hun ut helt selv fant ut at hun kunne passe på maskene på høyre pinne med høyre pekefinger. Og som da de i **økt 5** fant bruksområder for øvelappene. Øvelappen hadde en verdi. Små ting i det store bildet, men store for den som opplever det.



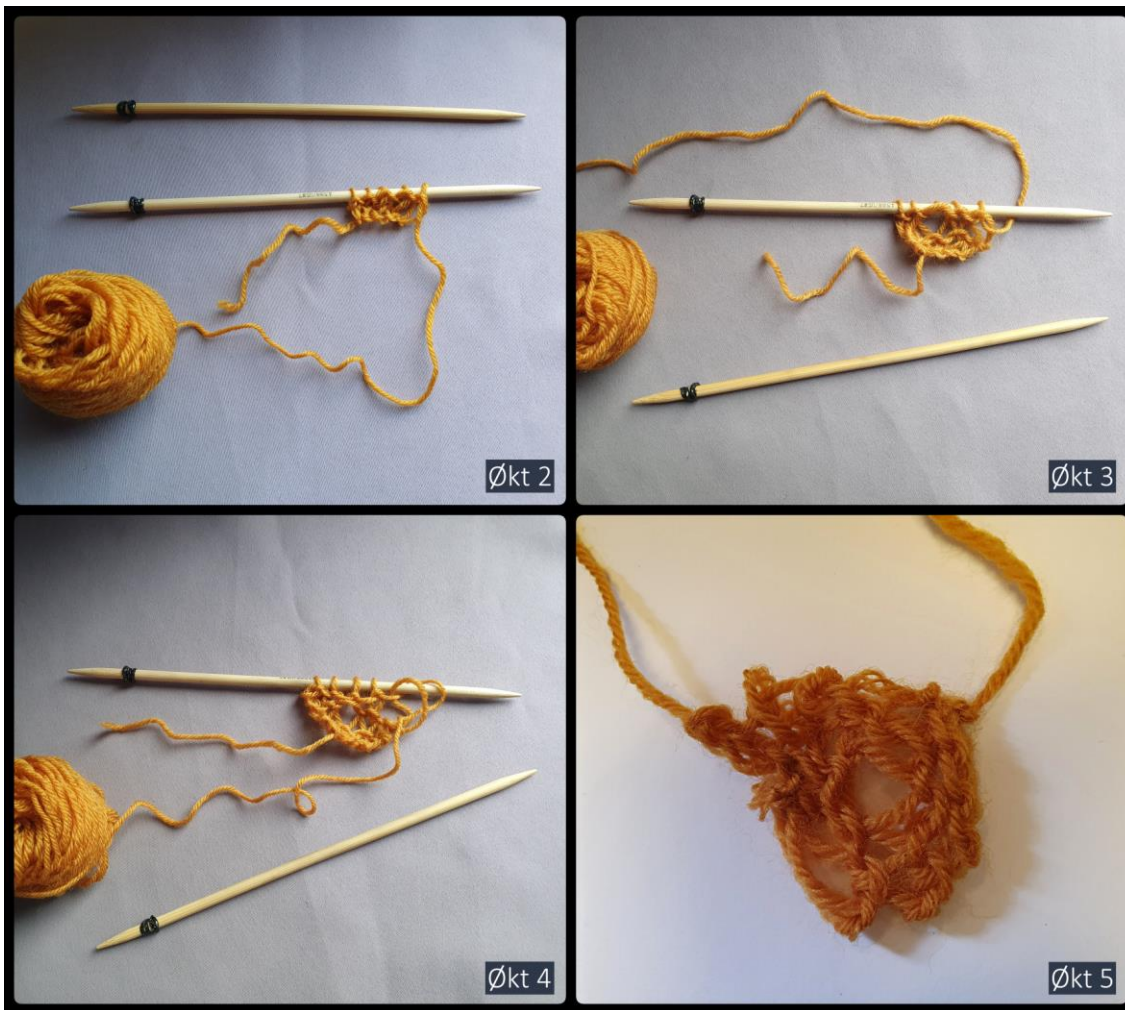
Figur 51 - Anne i økt 3 som fant ut selv at høyre pekefinger kunne passe på maskene på høyre pinne.



Figur 52 - Anne. Øvelappen hennes ble til en lommeskatt.



Figur 53 - Liam. Øvelappen hans ble til en lommeskatt.



Figur 54 - Knut. Øvelappen hans ble til et smykke.



Figur 55 - Eira. Øvelappen hennes ble til et armbånd.



Figur 56 - Robin. Øvelappen hans ble til et armbånd.

5.2.2.9 Vi setter spor i hverandre

På slutten av økt 5 da alle var ferdig å strikke, samla jeg alle midt på golvet og senka lyden med å hviske litt sånn hemmelig slik at alle måtte bøye seg inn mot midten. Jeg takka dem for hjelpen med oppgava mi, og fortalte hva vi hadde gjort disse gangene jeg hadde vært med dem.

Om interessene deres, og at strikking kan være en måte å lage noe helt eget på. Jeg sa også at de vil nok få strikkeoppgaver senere på skolen, og at jeg håpte de kanskje kom til å huske litt fra tiden med meg når de skal strikke neste gang. Liam sa at han ville lage en sånn lue med gevir og ører på. Han viste med armene. Den har gjort inntrykk på han! Knut smilte stort og ville lage skjerf, og Anne og Eira ville lage skjerf eller kanskje lue, og Robin stemte i at lue var kanskje ikke så vanskelig når de hadde øvd mer. Han mente på at å lage en drage var vanskeligere. De smilte, og jeg opplevde at kroppene deres utstrålte positiv energi.

I disse fem øktene har vi satt spor i hverandre. Vi har blitt mer kjent, og vi har påvirket hverandre i samspillet vi har hatt. Sporene og informasjonen jeg fikk fra dem, kan jeg ta med meg videre i mitt arbeid som lærer. Jeg håper også at sporene jeg har satt i dem er positive.

Det at de viste engasjement og driv i øktene, både i strikkinga og i venteaktivitetene, gjorde at jeg opplevde at de hadde lyst til å få til strikketeknikken. Samtalene våre handlet hele tiden om det som opptok dem og deres interesser, og de fikk bruke det i spesielt venteaktivitetene. Venteaktivitetene som jeg så på som verdifulle hjernepauser, og som nyttige for meg for å få til å la elevene medvirke. Gjennom strikking med én og én, observasjoner av elevene underveis, og gjennom samtalene vi hadde, fant jeg mye nyttig jeg kunne ta med meg videre. Og på den måten gi barna en opplevelse av at den de er og det de mener har en verdi i fellesskapet vårt og i øktene jeg hadde med dem.

6 Drøfting

Å strikke en rettmaske er noe bittelite for en som har gjort det før, men ganske stort for en som gjør det selv for første gang. I arbeidet med å lære bort det å strikke slike små rettmasker, har jeg lært ganske mye.

I mitt masterprosjekt har jeg hovedsakelig rettet min oppmerksomhet mot de yngste i skolen, og prøvd å svare på hvordan medvirkning kan bidra til motivasjon og kreativitet i strikkeoppgaver. I den forbindelse, vil jeg i drøftinga mi trekke fram at det er spesielt det som Biljana C. Fredriksen sier om helhetlig læring og om å begripe med kroppen, og det Brynjar Olafsson og Marthe Gulliksen sier om kreativitet, som kan knyttes til fagområdet. For å kunne drøfte medvirkning, motivasjon og begynneropplæring i skolen, knyttet til aktiviteter som stikkeopplæring, har det vært nødvendig å også trekke inn pedagogisk litteratur. Det pedagogiske er tett knyttet til fagområdet, og for meg var det viktig å belyse en større del av mennesket. Særlig Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik, Ellen Morberg, Anne T. Fennefoss og Kirsten E. Jansen, og Berit Bae er relevante kilder jeg kommer til å trekke inn her. Bae, Fennefoss og Jansen skriver hovedsakelig om medvirkning i barnehagesammenheng, men jeg mener at denne måten å se på medvirkning er høyst relevant i skole også. Særlig i arbeid med de yngste skolebarna som kanskje uttrykker seg sterkere på andre måter en verbalt og skriftlig.

Det er mye som påvirker vår evne og lyst til å medvirke i gitte situasjoner, og «Kompleksiteten i å få mennesker til å oppleve seg møtt og invitert til medvirkning er høy, og skifter fra fellesskap til fellesskap» (KS-konsulent & Oxford-Research, 2022, s. 58). Jeg har funnet gjennom mitt masterprosjekt, at en grunnleggende faktor er å få til et miljø der det er trygt å si sin mening. For at medvirkning skal kunne bidra til motivasjon og kreativitet i strikkeoppgaver (og i andre situasjoner også egentlig) må det aller først være trygt og relasjonene må være positive. KS-konsulent & Oxford-Research fant i sin FoU at «Opplevd psykologisk trygghet, mestringstro og et dynamisk tanke sett kan ha betydning for at elevene våger å være medvirkende og lærende både alene og sammen med andre» (KS-konsulent & Oxford-Research, 2022, s. 21). Da tør man kanskje oftere å si sin mening og medvirke i fellesskapet. Som da igjen kan gjøre deg mer motivert til å være med på det som skjer, for du har jo hatt en påvirkning på det, og

videre se verdien av å si din mening i andre sammenhenger også. Det er ikke slik at alle har en plikt til å medvirke i skolesammenheng, men alle har rett på å få medvirke. Vi som lærere kan ikke tvinge noen til å medvirke, men vi kan legge til rette for at det oppleves trygt. Videre kan vi vise gjennom våre holdninger og handlinger at vi tar barnas bidrag på alvor.

6.1 Lærerrollen

Å undersøke hva lærerrollen er og inneholder, har ikke vært et fokus i mitt masterprosjekt. Men siden lærerrollen kan knyttes til funnene mine, velger jeg å si noe om det her. Helt kort kan vi si at «Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket» (St.meld. nr.11 (2008-2009), s. 12). Hva som forventes og kreves av en lærer, er noe ulikt i barnehage og skole. En likhet er at det ikke bare handler om fagområder og fag. Vi skal samtidig utøve en profesjonell omsorg for barna vi har ansvar for. Vise at vi genuint bryr oss om dem og hvem de er. Løfte fram alles gode egenskaper og veilede dem gjennom utfordringer de møter i seg selv og i felleskapet. Det kan ta tid. Jeg mener det er en verdifull bruk av tid. Det kan være slitsomt i starten å være så «på» hvert enkelt barn og gruppa som helhet. Men når grunnlaget er lagt, har jeg erfaring med at det aller meste blir lettere. Både Espen Ø. Åsland og Skaalvik og Skaalvik sier noe om at læreren skal være både en omsorgsperson og en god leder. Åsland hevder at det innebærer at læreren har en tydelig og god struktur som stiller krav til elevene samtidig som det skaper forutsigbarhet for dem. Han peker også på viktigheten av å skape lærings situasjoner som elevene har et forhold til (Åsland, 2010). Skaalvik og Skaalvik påstår at «En klar struktur betyr ikke at elevene fratras initiativ, selvstendighet og medbestemmelse. Strukturen utgjør tvert imot rammer som elevenes initiativ, medbestemmelse og selvstendighet kan utfoldes innenfor» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 229). Så når jeg snakker om å tørre å slippe opp litt på kontrollen, mener jeg ikke at all struktur skal opphøre, men at det er mulig å være fleksibel innenfor de satte rammene.

6.1.1 Trygghet og relasjoner

Dette vil jeg påstå at nok var det viktigste funnet jeg gjorde i masterprosjektet mitt. Dersom barna ikke opplever trygghet og positive relasjoner, kan det hemme læring (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017b), og jeg som lærer kan gå glipp av mye viktig informasjon som jeg trenger for at barna skal kunne bidra og medvirke i undervisningen. Det er viktig å aktivt lytte til barnas mange språk og uttryksformer (jf. Bae, 2012a; Fredriksen, 2013). Jeg er helt klart over at tid er en faktor som for mange spiller en stor rolle. Det kan være mange elever i en klasse, og dersom det brukes mye tid på relasjonsbygging og det sosiale miljøet, vil det kunne gå utover tid til arbeid med faget. Skaalvik og Skaalvik påstår at det er en «misforståelse når noen lærere hevder at de ikke har tid til å arbeide med det sosiale miljøet. Vi må heller si at de verken har tid til eller råd til å la være, sett ut i fra et lærings synspunkt» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 147).

Jeg mener at det første jeg som lærer kan ta tak i er voksen-barn relasjonen, og tørre og være tett på dem. Sølvi Lillejord et al. gjorde i 2018 på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet en forskningskartlegging om de yngste barna i skolen. De fant blant annet at for de yngste skolebarna handler tidlig innsats i stor grad om å utvikle trygghet. Et utvetydig funn var at «positive lærer-elevrelasjoner er svært viktig for de yngste barna i skolen. (...) Elever som opplever følelsesmessig støtte fra læreren føler mer tilknytning til skolen, viser mindre problematferd og bedre sosial kompetanse enn barn som ikke føler den samme graden av støtte» (Lillejord et al., 2018, s. 3) Det at jeg helt fra starten av opplegget mitt viste barna med hele meg at jeg var interessert i hvem de var, og viste en profesjonell omsorg for dem, gjorde at de fortere ble trygge på meg. Det vil jeg påstå at gjorde oppgaven min med å lære dem å strikke rettmasker lettere. Altså, ikke vær redd for å ta barna på fanget! Jeg hadde opplegget mitt i oktober og november. Det vil si at det bare var noen få måneder siden førsteklassingene var barnehagebarn, og var vant med at de voksne hadde tilgjengelige fang. Tror du de har sluttet å sitte på fanget til omsorgspersoner bare fordi de går i første eller andre klasse? Min erfaring sier at det finnes fortsatt øyeblikk i deres læreprosesser der de trenger noen som tør å være tett på og har et ledig fang eller en ledig armkrok. Jeg vet jeg kan oppfattes bastant nå. Men det var helt tydelig for meg i øktene mine med barna at de

kunne trenge det. Jeg var mye på golvet med dem i deres skapende prosesser og i læringsprosessen deres med strikking. Jeg var tilstedeværende og «på». En konsekvens var at de noen ganger komme krypende opp i fanget mitt når motstanden ble stor, de var slitne eller bare søkte nærhet. Som i økt 5 da jeg opplevde at Eira hadde lav mestringsforventning (se s.104), og senere i økt 5 da Liam ble sliten på slutten (se s.122), og i økt 1 da Knut ble sittende tett inntil meg da vi snakket om deres interesser (se s.101).

6.1.2 Oppmerksomhet og fleksibilitet

Barns livsverden er ulik de voksnes, det må vi ikke glemme. Jeg som kan strikke, må være åpen og fleksibel for barnas bruk av tid til å utforske og skape mening i teknikken. De har helt andre forutsetninger for å forstå og mestre oppgaver jeg gir dem, og deres deltagelse i barns kultur påvirker dem på måter som jeg ikke fullt ut kan forstå. Fredriksen påstår at «Lite fleksibilitet i voksenverdenen forhindrer at barns stemmer kommer frem» (Fredriksen, 2013, s. 21). Jeg har i løpet av mine år i barnehage øvd masse på å se, registrere og observere hva som rører seg i barnet, og ut ifra det se hva jeg kan bidra med i deres utvikling og forståelse av seg selv. Det er som nevnt tidligere en av lærerens oppgaver å oppfatte barnas mange språk og uttryksmåter. Alt av planer har måttet være fleksible, og ingen voksenstyrte aktiviteter har vært helt like. Det er barna som er årsaken til at jeg er på jobb, og jeg ønsker derfor deres tilbakemeldinger på jobben jeg gjør. Slik kan jeg også utvikle meg og arbeidet mitt på måter som gagnar menneskene jeg jobber med. Jeg vil aldri bli utlært. Videre hevder Fredriksen at «Livet til et barn er «fagløst» - alt henger sammen» (Fredriksen, 2013, s. 21). Det er en holdning til barn jeg er helt enig i, og jeg ser dette så tydelig i arbeidet mitt i barnehage. Alt henger sammen. Vi kan se nærmere på enkeltdeler, og studere dem, men det er ingenting som ikke på en eller annen måte henger sammen med noe annet som berører oss. Dette tenker jeg er høyst relevant i skole også, og særlig for de yngste.

Fredriksen hevder at «Å nærme seg barns verden kan synliggjøre våre egne fordommer, forventninger og dualismer. Da blir det så tydelig hvor kunstig skiller mellom fag og fagdisipliner er» (Fredriksen, 2013, s. 309). Jeg ser mulighetene for at strikking kan være et tverrfaglig arbeid som kan gå over lang tid. Det opplegget jeg hadde kunne jeg fint

fortsatt med fram til jul, og jeg kunne ha trukket inn flere fag. For eksempel matematikk, samfunnsfag og historie. Det at hovedvekten av barnas tid med meg i økten ble tilbragt i en venteaktivitet, ser jeg ikke på som et problem. Det var den lille tida med strikking som sleit barna ut mentalt, og da var det å få fingerhekle eller tegne, aktiviteter som holdt barna i skapende og utforskende prosesser uten å slite dem helt ut. Alt i økta var kunst og håndverksrelatert, men det var kun strikkinga som var vanskelig for dem. Mulighetene for innhold i venteaktivitetene er også mange.

Jeg tok meg selv ved flere anledninger i å tenke at det vil være mye enklere å bestemme alt og ha full kontroll. Men som undertittelen på Baes bok (2012b) sier, ønsker jeg å se *potensialer i det uforutsette*. Noe jeg mener at gjør arbeidsdagen min mye mer spennende. Anne T. Fennefoss og Kirsten E. Jansen hevder at når pedagogen blir så dominert av egne intensjoner, blir hun mindre observant på barnas innspill, og dermed begrenses rommet for medvirkning (Fennefoss & Jansen, 2012, s. 140). Her vil jeg trekke inn observasjonen jeg gjorde på slutten av økt 5 da barna tegna med garn. Det at læreren uttrykte at det skulle ligne på noe, opplevde jeg at skurret i barna siden de var i en utforskende prosess. Fennefoss og Jansen hevder at «Når pedagogens kontroll og regulering blir strategisk og kontrollert rettet mot definerte mål, blir rommet for medvirkning snevert. (...) Interaksjonen preges mer av forventninger om bestemte svar ut fra pedagogens perspektiv enn å vektlegge barns forståelse og meningskonstruksjon» (Fennefoss & Jansen, 2012, s. 140). Klarer vi å skape et klima der barn gjør ting på sin måte, uten frykt for at det er feil? Eller er det slik at det er barnas riktige svar som bekrefter læring og vår vellykkethet som pedagoger? «Barns initiativ er skjørt, og vår definisjonsmakt som voksne, vår makt til å definere hva som er riktig og galt og hva som er verdifullt og ikke er stor» (Morberg, 2017, s. 56-57). Om læreren her ønsket bestemte svar, vet jeg ikke. Men jeg synes det var interessant å se barnas reaksjoner på våre ulike forventninger og framgangsmåter.

Jeg så i øktene med barna at det ikke var farlig å slippe litt tak i det å ha full kontroll på alt. Det var for eksempel ikke farlig å måtte rydde i noen ekstra minutter (se s.98), det var ikke farlig å både bruke fargeblyanter og tusj i økt 5, selv om jeg bare hadde planlagt fargeblyanter (se s.91), og det var ikke farlig å bruke litt av friminuttet til å gå trillebår ut

av formingsrommet. Jeg har ikke sagt noe om trillebår-gåinga tidligere. Det var slik vi varmet opp armer og kropp i økt 2-5, og da ville de gjerne avslutte øktene på samme måte. Denne oppvarminga ga rommet en stemning av bevegelse, lek og litt alvor, og de gode samtalene kom raskt i gang. Jeg hadde fokus på helhetlig læring, hvilken betydning fysisk aktivitet og personlig engasjement har for kognitiv utvikling, og jeg prøvde å anerkjenne at kroppslighet «betyr å anerkjenne læring gjennom sanser, aktiviteter og erfaringer (...)» (Fredriksen, 2013, s. 25, 27). Jeg ga dem muligheter til å bruke tid til å involvere hele seg i økta, men måtte likevel minne meg selv flere ganger på at vi hadde ikke hastverk. Vi hadde begrenset med tid, og jeg ville få mest mulig ut av den. Jeg klarte å puste og roe meg ned, og tenke at «Uansett hvor liten tid du har, er det viktig at tiden du faktisk har, (...) kommer barna til gode» (Fredriksen, 2013, s. 182).

6.2 Engasjement og driv

For meg var det en viktig motiverende faktor å få uttrykt mine interesser gjennom strikkinga selv om det ikke ville bli perfekt. Både Lisa Anne Auerbach og Lærke Bagger var personer til inspirasjon i mitt arbeid. Sundbø skriver om Auerbachs gensere at «genserne hennes er som vandrende graffiti vegger. Slagord, vittigheter og sentrale politiske spørsmål er utført med en sikker formsans. Genserne hennes er tankevekkere, og de kan provosere. De kommuniserer» (Sundbø & Rhoades, 2010, s. 133). Hanne S. Stork skriver om Lærke Bagger at hennes suksess:

skjer i en tid der det har vært mye prestisje i å strikke gensere så «fine» at de kunne vært kjøpt i hvilken som helst kjedebutikk. En minimalistisk bølge av «slow fashion» - som jo er prisverdig. Men også kjedelig! Baggers prosjekt utfordrer perfektjonismen som dominerer strikke-Instagram, og omfavner masker som har havnet på vranga. (Stork, 2022).

Dette hjalp meg med de utfordrende tankene da jeg ikke fikk alt helt til slik jeg ville. Det viktigste var ikke at kjolen skulle bli perfekt, men at den skulle være helt og fullt min, og fortelle noe om meg.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik er det ikke alle aktiviteter i skolen som oppleves lystbetont av alle, og derfor kan skolen ikke bare satse på indre motivasjon for at barna skal engasjere seg. «Fordi mange aktiviteter i skolen ikke fanger elevens interesse, blir det desto viktigere å fremme autonom ytre motivasjon for at eleven skal forplikte seg til oppgaven» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Det er vanskelig for meg å vite om barna har en indre motivasjon eller autonom ytre motivasjon for å gjennomføre oppgaven jeg har gitt dem. Men når de viser engasjement og driv, opplever jeg dem som motiverte. «Felles for indre motivasjon og autonom ytre motivasjon er at eleven føler høy grad av selvbestemmelse og er lite avhengig av ytre belønning for å opprettholde aktiviteten» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Det er mulig at det er den ytre påvirkningen som engasjerer dem og driver dem framover. Jeg har jo presentert oppgaven på en viss måte, og det sosiale felleskapet har reagert på oppgaven. Det er spesielt når barna møter motstand at jeg kan ane om det finnes en indre driv i dem. Dersom de har et ønske om å mestre oppgaven og en tro på at de kan klare det, gir de ikke opp med en gang. Jeg kan da oppleve at de har en indre driv.

Som lærer tenker jeg det er viktig å jobbe *med* barnas behov for bevegelse, ikke mot. Og bruke dette engasjementet de viser gjennom kropp og bevegelse, som en del av opplegget. Som da vi satt på golvet i økt 1 og de fortalte meg om noen av interessene sine (se s.100-101). Jeg oppfordrer deg som leser til å gå tilbake og prøve ut bevegelsene Anne brukte da hun tenkte og fortalte. Jeg lurer litt på hva som hadde hendt dersom jeg hadde bedt henne om å sitte ordentlig... Ellen Morberg påstår at:

Når vi klarer å støtte og oppmuntre barn til å følge sin egen lyst og interesse, er det som om de får en god start på en slags motor som driver dem stadig videre. Det gir dem næring og kraft til å finne ut av stadig nye ting. De får tiltro til at det er viktige, verdifulle ting de holder på med. (Morberg, 2017, s. 56)

På den andre siden kan det bli for mye av det gode. Motoren kan gå litt varm, det kan bli for mye bevegelse, som igjen kan skape uro. Da mener jeg at det er min oppgave som leder i rommet å se i hvilken grad det er rom for bevegelse i det gitte øyeblikket, og

roe oss ned ved behov. Som da Knut og Robin i økt 3 utviklet samtalen om tegningene sine til en lek (se s. 112).

6.2.1 Motstand og mestring

Motstand kan være motsetningen mellom det du forestiller deg eller har lyst til at resultatet skal bli, og det du faktisk har kunnskaper og ferdigheter til å få til. Og når disse møtes kan det oppstå en frustrasjon. Det opplevde jeg i mitt eget skapende arbeid da jeg ikke klarte å designe motiver slik jeg så det for meg i hodet, og da jeg ikke fikk til intarsiastrikking så pent som jeg skulle ønske. Jeg hadde definitivt ikke en lystbetont indre motivasjon da jeg skulle feste tråder. Det var så mange tråder! Da var det en autonom ytre motivasjon som drev meg framover (jf. Skaalvik & Skaalvik, 2018). På mange måter tror jeg at jeg i mitt eget skapende arbeid kjente på mange av de samme følelsene som barna i opplegget mitt. Det at jeg selv kjente på motstanden i strikketeknikken, og gleden over å få til noe, gjorde at jeg klarte å forstå barnas følelser bedre. Jeg klarte også å tenke at de trengte den tiden det tok, og at de måtte finne *sin* måte å strikke på, etter at jeg hadde vist dem det grunnleggende.

Hvor mye skal vi hjelpe barna når de møter motstand er noe å tenke over. Det kan fort bli slik at vi som voksne hjelper og støtter for mye, med intensjonen at barnet ikke skal bli lei seg. «At vi møter skuffelser og motgang i livet er sikkert, og en god forutsetning for å håndtere det er at vi har erfart av vi tåler det. Vi har erfart at ting ikke alltid kan bli som vi vil, og at livet likevel går videre» (Morberg, 2017, s. 60). Vi som voksne må finne en balanse. Vi må gi barnet kraft til å prøve selv, være oppmerksomt til stede, se når det blir for vanskelig for barnet å klare selv og først da komme med forslag til løsninger, og vi må gjette barnas intensjoner og ønsker. Det er ikke en selvfølge at barna tenker og har det samme målet for en oppgave som en voksen (Morberg, 2017, s. 60). Jeg mener også at selv om vi opplever at de egentlig mestrer en oppgave, så kan de likevel få lov til å trenge hjelp. Jeg så i økt 3 og 4 at Eira klarte stegene i strikkinga, men ga henne likevel masse hjelp i økt 5 (se s.104). Fordi hun trengte det. Jeg opplevde at hennes mestringsforventning var lav, og støttet henne slik at hun fikk avslutte strikkeoppgaven på en positiv måte. På den andre siden hadde jeg Knut som i økt 4 ville strikke mer (se s.103). Ikke bare opplevde jeg at han var trygg på meg og derfor turte å gi meg

motstand, men jeg opplevde også at han kanskje kjente på mestring og derfor hadde en driv til å ville fortsette.

6.3 Kreativitet

Fredriksen hevder at «Materialenes motstand setter i gang problemløsningsaktiviteter og fører til læring og utvikling av kreativitet» (Fredriksen, 2013, s. 118). Jeg ser for meg Anne som konsentrerte seg så hardt, at hun nesten krølla kroppen sin rundt strikkesøyet (se figur 42). Jeg rettet ikke på henne med en gang, men lot henne prøve seg fram. Det er ingenting i kompetansemåla eller underveisvurderingene for 1-4. trinn som krever at barna skal være kreative. De skal blant annet få bli kjent med ulike materialer og verktøy, prøve ut og skape, men krav om kreative prosesser og kreativt arbeid kommer senere. Olafsson og Gulliksen sier at «Selv om mini-c fokuserer på subjektiv kreativitet, kan den også innebære et produkt som et ledd i en læringsprosess» (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 254). Små strikkede øvelapper mener jeg at kan være en god start. Olafsson og Gulliksen hevder deretter at «Eleven utvikler mini-c-kreativitet når han oppdager hvordan tråd danner masker og sammen lager en form. Dette kan eventuelt føre til little-c-kreativitet fordi det er nytt og formålstjenlig for sjuåringen, og fordi det er noe som blir ferdig og med eget uttrykk» (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 263). Da øvelappene var ferdig, var de kjappe med å finne ut av hva de kunne brukes til (se figur 52-56).

Olafsson og Gulliksen hevder at lærere som er opptatt av kreativitet i klasserommet «må også kunne tolerere en viss usikkerhet, ta sjanser og være åpen for endringer» (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 264). Jeg kjenner at for meg er dette nesten en selvfølge når jeg likevel har fokus på medvirkning som også på en måte handler om å ikke vite alt på forhånd. Det er spennende å arbeide slik, men det kan også være skummelt og slitsomt. Olafsson sier at lærere som deltok i hans doktorgrad, mener at det er flere faktorer som gjør faget kunst og håndverk utfordrende. Blant annet stiller en åpen læreplan krav til lærerens fagkunnskap og kreativitet, ulik fagkunnskap påvirker forståelsen av læreplanen, og det er mange som har problemer med å definere begrepet kreativitet. «Ytre faktorer som ble nevnt var mangel på tid, tilgang til materialer, utstyr og skolelederes innstilling» (Olafsson, 2020, s. 13).

6.4 Hvem er vi her for?

Marthe Svendsen skriver at siden 90-tallet har norske skolebarn fått 1359 flere timer på skolen, noe som tilsvarer to ekstra skoleår. Begrunnelsen har vært at de slik skal kunne tilegne seg mer kunnskap og kompetanse. Det er de yngste barna på 1.-4. trinn som har fått nesten alle de ekstra timene. Halvparten kom med reform 97 da grunnskolen ble tiårig, og den andre halvparten har blitt lagt til gradvis. Det er fagene matematikk og norsk som har fått flest timer, mens for eksempel kunst og håndverk har blitt nedprioritert. Det vil si at de yngste som trenger lek og variasjon, har fått en mindre variert timeplan, og mer skrivning, lesing og regning. Denne store økningen i timetall har aldri blitt evaluert, og vi har ingen indikatorer på at det har ført til økt læring (Svendsen, 2022).

Så når vi i faget kunst og håndverk presenterer en oppgave for småskolebarna, hvem har vi laget oppgaven for? Barna, oss selv eller ledelsen? Og, hvorfor det? For å kunne sjekke av et punkt i læreplanverket, eller for barnas utvikling? Knut lærte å strikke rettmasker selv om han brukte mye tid på å undersøke hver maske (se figur 44). Eller, det var kanskje akkurat derfor han lærte å strikke dem. Han ble ikke presset til å begynne på neste maske, og fikk tid til å se sammenhengen mellom det han hadde utført og det konkrete resultatet. Lillejord et al. sier at «Politikerne uttrykker bekymring for at intensjonene bak skolestart for seksåringer, nemlig at barnehagens pedagogikk og arbeidsmåter skulle følge barna de første årene i skolen, ikke er innfridd. Tvert imot er det indikasjoner på at skolens lærerstyrte undervisning i stedet brer seg i barnehagen». (Lillejord et al., 2018, s. 2) Bjørnstad et al. sier at «De tre første månedene av førsteklasse synes å være godt tilrettelagt for førsteklassingene, hvor både lek og etablering av et godt klassemiljø står i fokus. Vi ser imidlertid at det er et skifte etter de tre første månedene» (Bjørnstad et al., 2022, s. 184). De spør videre om økt vekt på kartleggingsprøver har bidratt til at læringstrykket «settes inn allerede ved skolestart for seksåringene. (...) det er en forventning blant lærerne om at alle barn skal kunne lese og skrive enkle setninger til jul i første klasse» (Bjørnstad et al., 2022, s. 183).

Bjørnstad et al. hevder at lærerne vet hva barna trenger, men ytre rammer og pålegg gir ikke alltid «lærerne mulighet til å kunne realisere det de oppfatter som viktig i

opplæringen av de yngste barna» (Bjørnestad et al., 2022, s. 184). Bemanning blir også tatt fram som et hinder. Bemanningstettheten barna møter i skolen er vesentlig mindre enn da de gikk i barnehage. Bjørnestad et. al sier om det at «For å ivareta leken og tilpasse undervisning til barnas modningsnivå er det flere lærere og skoleledere som etterlyser barnehagelærernes kompetanse» (Bjørnestad et al., 2022, s. 184-185). Videre sier de at «Gjennomgående ser vi også at leken har mistet noe av sin posisjon, og her kan man spørre seg om det er et resultat av at barnehagelæreren forsvant fra skolen, eller var det at læringstrykket økte med mere krav til testing og innføring av LK06?» (Bjørnestad et al., 2022, s. 186). Bjørnestad et al. sier derimot ikke at R97-klasserommet var perfekt. Det ga store muligheter for barna å delta på egne premisser, men var kanskje for ensformig for enkelte elever. De stiller seg da spørsmålet om LK20-klasserommet er på vei til å bli en gylden middelvei, og «Et klasserom der seksåringene får være lekende, aktive, undrende og utforskende?» (Bjørnestad et al., 2022, s. 186).

6.5 Veien videre – holdninger og handlinger

Jeg har sett gjennom mitt masterprosjekt at strikkeoppgaver kan være samlende, skapende, en måte å uttrykke seg på, og de kan være tverrfaglige. Stork løfter opp strikking som en måte å koble sammen kropp og hode. Hender og hode «samarbeider i taktil og estetisk begeistring» (Stork, 2022). Jeg så i øktene med barna at også fellesskapet samarbeidet med en begeistring i det sosiale og i bevegelse. Gjennom disse fem øktene har jeg lagt et grunnlag i disse småskolebarna for videre arbeid med strikking. Jeg håper at neste gang de møter en strikkeoppgave, at de kjenner noen spor i kroppen om hvordan en rettmasker skal lages. Jeg vet hvert fall at barna har satt spor i meg, og vist meg verdien i en rettmasker. Som femåring utforsket jeg rettmasken på samme måte som barna i mitt opplegg gjorde. Nå har jeg strikket en kjole med tusenvis av rettmasker. Tenk det.

Ved å ha hovedfokus på barna og ikke på målet, klarte jeg å inkludere deres interesser, meninger og behov inn i alle deler av øktene. Jeg satte rammene før øktene, og sammen med barna planlagte, gjennomførte og vurderte jeg dem. Jeg hadde få samtaler med barna om hva de spesifikt hadde lyst til å gjøre og hvordan. Jeg prøvde heller å aktivt lytte til og lese alle deres uttrykk, både verbale og non-verbale. Jeg syntes

først det var ganske skummelt å komme inn i skolen som barnehagelærer og skulle ha kunst og håndverk med skolebarn. Det endret seg ganske fort. Jeg oppdaget nesten umiddelbart at min pedagogikk passet utmerket i møte med dem, og jeg ble derfor fort trygg på at mine holdninger og handlinger hadde en verdi.

Jeg håper at denne avhandlingen kan endre noen holdninger og handlinger. I det minste håper jeg at noen tanker er satt i gang. Tanker om å stå i det uforutsette, tanker om å slippe litt opp på kontrollen og inkludere barna mer, tanker om å tørre å bruke tid på å skape trygghet og gode relasjoner, tanker om at skapende og kreative prosesser med de yngste skolebarna tar plass og tid, og tanker om at de yngste skolebarna er store, men også ganske små.

7 Avslutning

Det er ikke sagt så mye før om hvordan medvirkning kan gjennomføres i kunst og håndverk med småskolebarn. Disse små menneskene som har fått fler og fler skoletimer, men mindre lek, bevegelse og kunst og håndverk. Faget som styresmaktene våre i læreplanen sier at bidrar til å skape *mening i tilværelsen* (se s.20). I mye av litteraturen jeg har lest dette året, blir de yngste liksom glemt. De har blitt skolebarn nå, og havner derfor i samlekategorien *elever*. At disse ferske elevene har et ganske annerledes behov enn elevene i 5., 10. og på videregående, tror jeg at for de fleste er selvsagt. Men spesifikt hvordan småskolebarn bør møtes, forstås og få medvirke i kunst og håndverksfaget, finner jeg lite skrevet om. Jeg brukte min kunnskap fra barnehagen i arbeidet med småskolebarna i øktene mine. Og jeg har gjennom denne avhandlinga prøvd å formidle noe om hvilke holdninger jeg mener læreren bør ha og hvilke handlinger jeg mener bør utføres i arbeidet med de yngste barna på skolen i en strikkeoppgave. Så hva er svaret på problemstillinga mi?

Hvordan kan medvirkning bidra til motivasjon og kreativitet i strikkeoppgaver?

Et svar kan være at motivasjon og kreativitet er mulige konsekvenser av at medvirkning tas på alvor. Medvirkning kan altså bidra til motivasjon og kreativitet når barna ser og føler på kroppen at deres meninger, interesser og behov har en verdi. Det handler ikke om å alltid få det som man selv vil, men en reell opplevelse av å bli sett, hørt og tatt på alvor. Det krever en lærer som er villig til å være tett på barna og vise omsorg, som leser alle barnas uttrykksmåter, som tør å slippe litt tak i kontrollen, ser potensialer i det uforutsette, og får til et miljø barna opplever som trygt å medvirke i. En av måtene barna fikk medvirke i mitt opplegg var gjennom venteaktivitetene. Jeg hadde lite kontroll på hva som ble skapt der, men jeg lærte mye om barnas behov, interesser og meninger som jeg kunne bruke som motiverende faktorer da jeg strikka med dem.

Et annet svar på problemstillinga, kan være at siden medvirkning inneholder en grad av selvbestemmelse, kan det øke motivasjonen i en strikkeoppgave, som videre gir et grunnlag for kreativitet når teknikken sitter. Noe jeg kjente på da jeg strikket kjolen min.

Jeg har altså ikke et klinkende klart svar som kan bæres under armen som en fasit i all undervisning. Medvirkning er et stort begrep, og hvordan det kan legges til rette for og gjennomføres, endrer seg med barnegruppa, læreren og målet. Det jeg vet, er at barn må få mulighet til å medvirke i de delene av hverdagen deres som angår dem.

Medvirkning skal alltid tilrettelegges ut ifra barnas alder og modenhet, og ingen skal bli påtvunget et ansvar de ikke har forutsetninger for å mestre. Jeg mener at det i den sammenheng er viktig å samtale med barna om hva det faktisk betyr å medvirke.

Fortelle dem at den de er og at deres meninger har en verdi i fellesskapet. Men akkurat som når de skal lære seg stegene til å strikke en rettmuske, må de få vite navnet på det de gjør, hvordan de gjør det, hvorfor de gjør det, og de må få kjenne resultatene på kroppen.

8 Litteratur

- Analyse. (u.å). I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 23. februar.2023 fra <https://naob.no/ordbok/analyse>
- Andersen, H. P., Fiskum, T. A. & Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 17-30). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.35>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Askland, L. (2006). *Kontakt med barn : Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (2012a). Barnehagebarns medvirkning. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Fagbokforlaget.
- Bae, B. (Red.). (2012b). *Medvirkning i barnehagen : Potensialer i det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Beghetto, R. & Kaufman, J. (2007). Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for mini-c Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 73-79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Birkeland, T. (1997). Barns kultur. I T. Birkeland & G. Risa (Red.), *Barns kultur* (s. 9-16). Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk forlag.
- Birkeland, T. & Risa, G. (Red.). (1997). *Barns kultur* (2. rev. utg.). Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk forlag.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T., Dalland, C. P. & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg» - sakte, men sikkert framover? : En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. (Skriftserie 2022 nr. 7 DELRAPPORT 1). OsloMet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-seksarsreformen-delrapport-1/>
- Bolstad, B. (2020a, 25. september 2020). Elevmedvirkning er mer enn elevaktivitet. *En (forhenværende) rektors bekjennelser*. <https://bbolstad.wordpress.com/2020/09/25/elevmedvirkning-er-mer-enn-elevaktivitet/>
- Bolstad, B. (2020b, 02. oktober 2020). Er det sammenheng mellom elevmedvirkning, kunnskapssyn og elevsyn? *En (forhenværende) rektors bekjennelser*. <https://bbolstad.wordpress.com/2020/10/02/er-det-sammenheng-mellom-elevmedvirkning-kunnskapssyn-og-elevsyn/#comments>
- Daniels, H. (2005). *An Introduction to Vygotsky* (2. utg.). Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=0>
- Dewey, J. (1958 [1934]). *Art as experience*. Capricorn Books.

- Dingstad, P. (2018). Makt og medvirkning i barnehagen - en problematisering. I K. R. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (s. 101-124). Universitetsforlaget.
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal.
- Espenes, A.-K. (2021). *Strikkeflora*. Embla forlag.
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2012). Dynamikk og vilkår. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 123-145). Fagbokforlaget.
- FIKS. (u.å.-a). *Elevmedvirkning*. Universitetet i Oslo. Hentet 04. mars 2023 fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevmedvirkning>
- FIKS. (u.å.-b). *Elevmedvirkning i undervisningen*. Universitetet i Oslo. Hentet 21. mars 2023 fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevmedvirkning/elevmedvirkning%20i%20undervisningen/>
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. Unwin Hyman.
- Fiskum, T. A., Myhre, H. & Rosenlund, M. R. (2018). Lærerens valg og holdninger. I T. A. Fiskum, D. Gulaker & H. P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s. 31-44). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.35>
- Flatås, R. M. (2021). *Elevmedvirkning i praksis : Håndbok for læreren*. GAN Aschehoug.
- FN. (2000). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk/id87582/>
- Fredriksen, B. C. (2013). *Begripe med kroppen : Barns erfaringer som grunnlag for læring*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Halvorsen, C. (1922). *Strikkebok for barneskolen og hjemmet* (2. utg.). Cappelen. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015110908040
- Halvorsen, E. M. (2016). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU : Nærhet distanse dokumentasjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*, 48. <https://doi.org/10.2307/25475806>
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Ryu, J. Y. & Belliveau, G. (2017). A/r/tography as Living Inquiry. I P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 37-53). Guilford Publications.
- Juul, I. & Magnussen, R. (1996). *Strikking*. Tell.
- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming: utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv* [Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo]. Nasjonalbiblioteket. Oslo. <https://www.nb.no/items/2bbf1d919cd4c16d8d221cf9c97fdfab?page=167>
- Klepp, G. (2022). *Kan selvbestemmelse i kunst og håndverk fremme elevens ideutvikling, motivasjon og mestring?* [Masteroppgave, OsloMet]. Open Digital Archive. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3040968>
- Klepp, I. G. & Tobiasson, T. S. (2018). *Norsk strikkehistorie*. Vormedal.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- KS-konsulent & Oxford-Research. (2022). *Elevmedvirkning : FoU om hvordan elevmedvirkning kan styrkes i norske skoler i tråd med nytt læreplanverk* (FoU 214002 Elevmedvirkning). KS.
www.ks.no/contentassets/a493533676044e4c804ddd0637e3112f/FoU-elevmedvirkning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – Demokrati og medvirkning* (1.6). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø* (3.1). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del – Identitet og kulturelt mangfold* (1.2). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Overordnet del – Kompetanse i fagene* (2.2). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017e). *Overordnet del – Menneskeverdet* (1.1). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017f). *Overordnet del – Prinsipper for læring, utvikling og danning* (2). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017g). *Overordnet del – Skaperglede, engasjement og utforskertrang* (1.4). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017h). *Overordnet del – Sosial læring og utvikling* (2.1). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017i). *Overordnet del – Undervisning og tilpasset opplæring* (3.2). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapscenter for utdanning. Uis.no. <https://www.uis.no/nb/de-yngste-barna-i-skolen-lek-og-laering-arbeidsmater-og-laeringsmiljo>
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Melvold, L. (Red.). (2017a). *Bli helstøpt : En bok om kvalitet i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Melvold, L. (2017b). Prolog: Det går bra det her. I L. Melvold (Red.), *Bli helstøpt : en bok om kvalitet i barnehagen* (s. 5-14). Kommuneforlaget.
- Morberg, E. (2017). Helstøpte bånd. I L. Melvold (Red.), *Bli helstøpt : en bok om kvalitet i barnehagen* (s. 53-68). Kommuneforlaget.
- Nymark, L. (2017). *Stedsidentitet - uttrykt i strikkedesign: En erfaringsbasert kunnskapsprosess i samspill med omgivelsene* [Masteroppgave, Høgskolen i Sørøst-Norge]. USN Open Archives. <http://hdl.handle.net/11250/2479653>
- Olafsson, B. (2020). Å støtte kreativitet : Hva som kan påvirke læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk. *Formakademisk*, 13(3), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>
- Olafsson, B. & Gulliksen, M. (2018). Kreativitet i begynneropplæringen. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 249-268). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.no. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pripp, A. H. (2016). Vi trenger likestilte forsknings-metoder. *Sykepleien*, 104(9), 56-58. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2016.58624>
- Ruud, E. (2023, 13. februar 2023). Subkultur. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/subkultur>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sawyer, K. (2015). A Call to Action: The Challenges of Creative Teaching and Learning. *Teachers College Record*, 117(10), 1-34. <https://doi.org/10.1177/016146811511701001>
- Selmer-Olsen, I. (1997). Barnas egen kultur - et mål og et redskap. I T. Birkeland & G. Risa (Red.), *Barns kultur* (s. 17-34). Landslaget for norskundervisning og Cappelen akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr.11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Stork, H. S. (2022, 8. juli 2022). Kan strikkebølgen gi nytt liv til det viktige praktiske arbeidet? : Tenke med kroppen. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave/2022-07-08/fokus>
- Strinati, D. (2004). *An introduction to theories of popular culture* (2. utg.). Routledge.
- Sundbø, A. (2005). *Usynlege trådar i strikkekunsten*. Det Norske Samlaget.
- Sundbø, A. & Rhoades, C. H. (2010). *Strikking i billedkunsten: der lam har strikkelus = Knitting in art: the lambs with knitted lice*. Torridal Tweed.
- Svendsen, L. F. H. (2020, 17. juni 2020). Edmund Husserl. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Edmund_Husserl

- Svendsen, M. (2022, 12. oktober 2022). Drastisk økning i barns timeplan: – Kjedelig å sitte så mye i ro. *Nrk.no*. <https://www.nrk.no/trondelag/skolehverdagen-har-okt-med-over-tusen-timer-siden-90-tallet-1.16118678>
- Sweaterscapes. (u.å). *Knitter's Graph Paper*. Sweaterscapes.com. Hentet 04. april 2023 fra <https://www.sweaterscapes.com/land-chart-paper.htm>
- Takle, T. (1999). *Lær meg å strikke : Innføring i strikking - en metodisk oppgavesamling*. Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01) - Kompetansemål etter 2. trinn*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-2.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01) - Kompetansemål etter 4. trinn*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-4.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02) - Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02) - Kjerneelementer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02) - Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 2. trinn*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv156>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02) - Kompetansemål og vurdering: Kompetansemål etter 4. trinn*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv157>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02) - Tverrfaglige temaer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Vingdal, I. M. (2018). Læreande kropp i endring. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 33-55). Universitetsforlaget.
- Vaage-Ek, B. M. B. (2022). *Strikking i begynneropplæringen : En undersøkelse i hvordan strikking kan undervises med fokus på lek, felleskap og ulike aktiviteter*. [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge].
- Åsland, E. Ø. (2010, 25. august 2010). *Lærerrollen: Hva innebærer lærerrollen, og hvorfor er læreren den viktigste faktoren for å få elever til å yte best mulig sosialt og faglig?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/laererrollen/152580>

9 Figurer

Figur 1 - Min framstilling av Lev Vygotskys modell over den proksimale utviklingszone.	38
Figur 2 - The developmental trajectory of creativity. (Beghetto og Kaufman, 2014, s.55)	51
Figur 3 - Dragevottene og rådyr-lua var det barna ble mest interessert i av de strikkede tingene jeg hadde tatt med.	59
Figur 4 - Andre sortering av materialet i loggene fra øktene med elever. Hvert utklipp er markert med hvilken økt det er tatt fra.	61
Figur 5 - Tredje sortering av materialet fra øktene med elever.	62
Figur 6 - Prøvelapper til kjolen. Side 9 og 10 i loggboka.	68
Figur 7 - Prøvelapp i intarsia.	69
Figur 8 - Første gang jeg begynte å strikke kjolen.	69
Figur 9 - Jeg er i gang med intarsia.	70
Figur 10 - Jeg var ikke fornøyd siden rullekanten gikk for langt over hjertene, og rekket opp alt.	70
Figur 11 - Den lyse siden da den var ferdig.	71
Figur 12 - Den mørke siden da den var ferdig.	72
Figur 13 - Sømmensyng med madrass-sting.	73
Figur 14 - Strikking av ermer.	74
Figur 15 - Lommestrikking og sammenmasking med kjedesting.	75
Figur 16 - Ferdig kjole med alt for lange ermer. Den mørke siden foran.	76
Figur 17 - Ferdig kjole med alt for lange ermer. Den lyse siden foran.	77
Figur 18 - Ferdig kjole med alt for lange ermer. Den lyse siden foran med vregte lommer.	78
Figur 19 - Jeg tok meg tid til å demontere vrangbordene fra ermene på en måte som gjorde at jeg kunne beholde vrangbordene og lage pulsvarmere av dem.	79
Figur 20 - Ferdig kjole. Den mørke siden foran.	80
Figur 21 - Ferdig kjole. Den mørke siden foran, fra siden.	81
Figur 22 - Ferdig kjole. Den lyse siden foran.	82
Figur 23 - Ferdig kjole. Den lyse siden foran, fra siden.	83
Figur 24 - En mistet maske er det lett for meg å fikse.	85

Figur 25 - Ørene til Totoro er strikket en rad for høye. Dette er en feil det er vanskelig for meg å rette opp i uten mye arbeid, men som bare jeg legger merke til i det ferdige arbeidet.	86
Figur 26 - Å feste alle trådene tok mye tid.	87
Figur 27 - Jeg strikket en enkel lilla raglangenser samtidig som jeg strikket på kjolen....	90
Figur 28 - Strikking på golvet med tykke pinner og tykt lakengarn.....	93
Figur 29 - Nøster av oppklippa laken ble strikket med armene. Øverst vises nøstene før armstriking, i midten vises armstrikinga til de to som strevde mest, og nederst vises armstrikinga til de som strevde minst.	94
Figur 30 - Utforsking av rekkefølge og retning.	95
Figur 31 - Fem masker er satt på armen.....	96
Figur 32 - Utforsking av hvor trangt det er gjennom de ulike maskene.	97
Figur 33 - Barnas utforsking av pinner og garn utfordret min følelse av å ha kontroll....	99
Figur 34 - Små laminerte hefter med elevenes interesser. Bildet øverst viser framsidene, og bildet nederst viser første oppslag.	102
Figur 35 - Øverst vises alle barnas fingerheklinger fra økt 1, nederst vises deler av Robins fingerheklings fra økt 2.	106
Figur 36 - Øverst vises Knut som fingerhekler, nederst vises Robin som fingerhekler. Begge bildene er fra økt 2.	107
Figur 37 - Eiras tegninger fra økt 4. Øverst er tegningen hun tegnet før hun kom til meg for å strikke. Tegningen nederst tegnet hun etter at hun hadde strikket med meg.	108
Figur 38 - Annes tegninger fra økt 4. Øverste bilde er før, og nederste bilde er etter strikking med meg.	109
Figur 39 - To av Knuts tegninger fra økt 4. Øverste bilde er før, og nederste bilde er etter strikking med meg.	110
Figur 40 - Arket er 70 cm x 100 cm. Eira satt i slutten av økt 2 i hjørnet oppe til venstre.	111
Figur 41 - Robin og jeg strikker sammen i økt 2. Jeg hjelper til meg begge hendene mine, og lar Robin lede bevegelsene.....	114
Figur 42 - Anne og jeg strikker sammen i økt 2. Hun konsentrerer seg her hard om å få tråden ut av maska.	115

Figur 43 - Knut ville helst prøve å strikke helt selv i økt 3. Jeg holdt hovedsakelig tråden som eneste hjelp. Det gikk sakte, men han fikk det til.	116
Figur 44 - Etter at en maske var strikka, ville Knut undersøke strikketøyet sitt. Dette gjorde han nesten hver gang.	117
Figur 45 - I økt 4 ville Liam prøve mest mulig alene. Jeg holdt bare i tråden og hjalp han med å få den rundt pinnen.	118
Figur 46 - Eira ville gjerne ha litt hjelp av min høyre hånd til å holde strikkepinne og tråd i økt 4. Hun hadde god kontroll på venstrehånda si.	119
Figur 47 - Knut i økt 4 trenger bare at jeg hjelper med å holde tråden.	120
Figur 48 - Den følelsen! Da han tok smykket over hodet sitt, opplevde jeg at hele Knut lyste opp og kroppen hans dirret av fryd.	121
Figur 49 - Robin og Liam sin garntegning.	123
Figur 50 - Anne, Eira og Knut sin garntegning.	123
Figur 51 - Anne i økt 3 som fant ut selv at høyre pekefinger kunne passe på maskene på høyre pinne.	125
Figur 52 - Anne. Øvelappen hennes ble til en lommeskatt.	126
Figur 53 - Liam. Øvelappen hans ble til en lommeskatt.	127
Figur 54 - Knut. Øvelappen hans ble til et smykke.	128
Figur 55 - Eira. Øvelappen hennes ble til et armbånd.	129
Figur 56 - Robin. Øvelappen hans ble til et armbånd.	130

10 Vedlegg

10.1 Samtykkeskjema – elever

Vil barnet ditt delta i forskningsprosjektet ” Populærkultur i strikkeundervisning ”?

Dette er et spørsmål til barnet ditt om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om populærkultur har en verdi og plass i strikkeundervisning. I dette skrevet gir jeg dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke om populærkultur har en verdi og plass i strikkeundervisning. Ved å bruke populærkultur barna interesserer seg for inn i strikkeundervisning, vil dette prosjektet undersøke hvilken effekt det har på barnas indre motivasjon og ønske om å mestre et håndverk, og hvilken effekt det har på læreren og undervisningsopplegget. Dette prosjektet er en masteroppgave i Design, kunst og håndverk ved Universitetet i Sørøst Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Alle elever i 1. og 2. klasse ved [REDACTED] skule får spørsmål om å delta. [REDACTED] skule sender dette informasjonsskrivet til disse elevene som ranselpost, og det er [REDACTED] skule som samler dem inn igjen før de leveres til meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg går inn i denne masteroppgaven som kunstner, forsker og kunst og håndverklærer. I tillegg til et dypdykk i mitt eget skapende arbeid og teori, vil jeg gjennomføre dette

opplegget med elever i småskole for å teste ut noen teorier og pedagogiske praksiser. Jeg har et håp om at mine undersøkelser kan finne gode verktøy kunst og håndverklærere kan bruke i gjennomføring og formidling av strikking som håndverk i småskole i framtiden. Det vil si at opplysninger jeg finner i opplegget mitt med barna, vil ha betydning for forskningen min i denne masteroppgaven, min videre undervisningspraksis, og de vil også kunne ha betydning for andre kunst og håndverklæreres undervisningspraksis.

Deltagelse er frivillig. Jeg kommer til [REDACTED] skule i uke 39-44 (unntatt 41 som er høstferie) på torsdager i 3.time når det er kunst og håndverk for disse klassene. Jeg vil i denne skoletimen gjennomføre et opplegg med strikking med de som samtykker til å delta. Dette opplegget vil erstatte disse ukenes ordinære kunst og håndverk timer for de som deltar. De som ikke ønsker å delta, følger ordinær kunst og håndverktime i det samme tidsrommet (torsdager i 3.time) med skolens lærer.

Det vil bli brukt deltagende observasjon som metode for oppsamling av datamateriale. Det vil si at jeg ikke krever annet fra barna enn at de deltar i opplegget. Relevant datamateriale jeg vil innhente er utdrag fra samtaler vi har underveis i timen, hvordan jeg opplever deres deltagelse, motivasjon og uttrykk når de er i prosessen, og hva disse observasjonene gjør med meg som lærer og min undervisning videre. Jeg vil notere underveis når jeg er i klasserommet med barna, og i etterkant av timen, og disse notatene anonymiseres fortløpende.

Jeg ønsker også å ta noen få bilder av barnas hender i arbeid med garn. Disse vil bli brukt som grunnlag for tegnede illustrasjoner i masteroppgaven. Bildet vil bli slettet umiddelbart etter det er omgjort til illustrasjon. Både bildene og illustrasjonene er av en slik karakter at eieren av hendene ikke vil kunne identifiseres.

I uke 44 vil barnas strikkede arbeider dokumenteres med fotografering. Barna skal ikke være med på disse fotografiene.

Det vil være mulig for foreldre/foresatte å få vite mer om opplegget og masteroppgaven, og hva deltagende observasjon og fotografering av hender i arbeid innebærer ved å ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. De som ikke ønsker å delta, følger ordinær kunst og håndverktime med skolens lærer i samme tidsrom som mitt opplegg foregår.

Hvis barnet velger å delta, kan det/du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle deres personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis barnet/forelder/foresatt ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Masteroppgaver gjøres offentlig etter godkjenning. Det er derfor strenge krav til innhenting og behandling av opplysninger. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

- Det er kun meg som student som vil ha tilgang til opplysningene.
- Informasjonsskriv og samtykke med barn og forelder/foresatts navn vil bli låst inn i et tyverisikkert arkivskap så lenge prosjektet pågår.
- Alle notater fra deltagende observasjon vil anonymiseres fortløpende ved at navn på personer og steder blir erstattet med fiktive navn. Fysiske notatbøker vil bli lagret innelåst i et tyverisikkert arkivskap. Digitale notater og dokumenter vil bli lagret på et sikkert nettverk koblet til Universitetet i Sørøst-Norge, på min private PC med passordbeskyttelse.
- Bilder av hender i arbeid vil slettet umiddelbart etter omgjøring til illustrasjon. Det vil ikke være mulig å identifisere hvem sine hender det er.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent 09. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamateriale med personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved:
Marina Homdal (250475@usn.no /95 77 08 43)
Gry Uhlin-Engstu (Gry.Uhlin-Engstu@usn.no)
Ingvild Aasheim Mykland (Ingvild.A.Mykland@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (Paal.A.Solberg@usn.no /35 57 50 53)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marina Homdal
(Masterstudent)

----- riv av og lever tilbake til skolen innen fredag 16.september. -----

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Populærkultur i strikkeundervisning» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at deltar i strikkeundervisning og er del av deltagende observasjon.
(Barnets navn)

- at det tas bilder av barnets hender i arbeid.

Jeg samtykker til at våre opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2023.

(Signert av forelder/foresatt, dato)

- Jeg samtykker ikke til at deltar i dette prosjektet
(Barnets navn)

(Signert av forelder/foresatt, dato)

10.2 Godkjenning fra NSD 05.09.2022

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

907600

Vurderingstype

Standard

Dato

05.09.2022

Prosjekttittel

Populærkultur i strikkeundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig

Ingvild Aasheim Mykland

Student

Marina Homdal

Prosjektperiode

01.08.2022 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 2.6.2023.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Ettersom deltakerne er mindreårige, innhentes samtykkene fra foreldre. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

10.3 Samtykkeskjema – Lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Populærkultur i strikkeundervisning ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om populærkultur har en verdi og plass i strikkeundervisning. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke om populærkultur har en verdi og plass i strikkeundervisning. Ved å bruke populærkultur barna interesserer seg for inn i strikkeundervisning, vil dette prosjektet undersøke hvilken effekt det har på barnas indre motivasjon og ønske om å mestre et håndverk, og hvilken effekt det har på læreren og undervisningsopplegget. Dette prosjektet er en masteroppgave i Design, kunst og håndverk ved Universitetet i Sørøst Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Over 6 uker høsten 2022 gjennomførte jeg et opplegg med 1. og 2. klasse ved [REDACTED] skule. Du er elevenes kunst og håndverkslærer, og jeg hadde noen uformelle samtaler med deg rett før og/eller rett etter noen av øktene. Du deltok også på slutten av siste økt. Jeg ønsker å ha mulighet til å kunne bruke opplysninger fra disse samtalene og observasjonene i min masteroppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg gikk inn i denne masteroppgaven som kunstner, forsker og kunst og håndverklærer. I tillegg til et dypdykk i mitt eget skapende arbeid og teori, har jeg gjennomført et opplegg med elever i småskole for å teste ut noen teorier og pedagogiske praksiser. Jeg har et håp om at mine undersøkelser kan finne gode verktøy kunst og håndverklærere kan bruke i gjennomføring og formidling av stricking som håndverk i småskole i

framtiden. Det vil si at opplysninger jeg finner i opplegget mitt, vil ha betydning for forskningen min i denne masteroppgaven, min videre undervisningspraksis, og de vil også kunne ha betydning for andre kunst og håndverklæreres undervisningspraksis.

Jeg har brukt deltagende observasjon som metode for oppsamling av datamateriale. Det vil si at jeg ikke krevde annet fra barna enn at de deltok i opplegget. Relevant datamateriale jeg innhentet var utdrag fra samtaler vi hadde underveis i timen, hvordan jeg opplevde deres deltagelse, motivasjon og uttrykk når de var i prosessen, og hva disse observasjonene gjorde med meg som lærer og min undervisning videre. Jeg noterte underveis da jeg var i klasserommet med barna, og i etterkant av timen, og disse notatene ble anonymisert fortløpende. Jeg tok også bilder av hender i arbeid som har blitt gjort om til illustrasjoner.

I tillegg har jeg notert litt fra samtalene jeg har hatt med deg rett før økter og/eller rett etter økter. Alle notater er anonymisert. Du kom med innspill og tips som påvirket opplegget, og disse notatene ønsker jeg å kunne bruke i masteroppgaven. Du deltok også på slutten av siste økt, og jeg ønsker å ha mulighet til å kunne bruke observasjonene jeg gjorde da i masteroppgaven. Alle observasjoner er anonymisert.

Det vil være mulig for deg å få vite mer om opplegget, notater, observasjoner, masteroppgaven, og hva deltagende observasjon innebærer ved å ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Notater og observasjoner som inkluderer deg, vil ikke bli brukt i masteroppgaven. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Masteroppgaver gjøres offentlig etter godkjenning. Det er derfor strenge krav til innhenting og behandling av opplysninger. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

- Det er kun meg som student som vil ha tilgang til opplysningene.

- Informasjonsskriv og samtykke med ditt navn vil bli låst inn i et tyverisikkert arkivskap så lenge prosjektet pågår.
- Alle notater fra deltagende observasjon vil anonymiseres fortløpende ved at navn på personer og steder blir erstattet med fiktive navn. Fysiske notatbøker vil bli lagret innelåst i et tyverisikkert arkivskap. Digitale notater og dokumenter vil bli lagret på et sikkert nettverk koblet til Universitetet i Sørøst-Norge, på min private PC med passordbeskyttelse.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent 09. juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamateriale med personopplysninger bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved:
Marina Homdal (250475@usn.no /95 77 08 43)
Gry Uhlin-Engstu (Gry.Uhlin-Engstu@usn.no)
Ingvild Aasheim Mykland (Ingvild.A.Mykland@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (Paal.A.Solberg@usn.no /35 57 50 53)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marina Homdal
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Populærkultur i strikkeundervisning» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at notater fra samtaler gjort i forkant og/eller i etterkant av en økt kan brukes i masteroppgaven.
- at observasjoner gjort på slutten av siste økt kan brukes i masteroppgaven.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2023.

(Signatur, dato)

- Jeg samtykker ikke til å delta i dette prosjektet

(Signatur, dato)

10.4 Godkjenning fra NSD 18.01.2023

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

907600

Vurderingstype

Standard

Dato

18.01.2023

Prosjekttittel

Populærkultur i strikkeundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig

Ingvild Aasheim Mykland

Student

Marina Homdal

Prosjektperiode

01.08.2022 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet. Vi har registrert at det er tilføyd et utvalg 2 i meldeskjemaet. Det skal gjennomføres observasjon av lærer. Behandlingen av personopplysninger vil være samtykkebasert, og informasjonen oppfyller personvernloverkets krav. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!