

Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

—
[Mastergradsavhandling](#)

Studieprogram: Master i design, kunst og håndverk

Vår 2023

Natalie Lerdahl

Identitet og selvilde i skapende prosesser

- Utforsking, synliggjøring og refleksjon gjennom arbeid med selvportrett.



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Natalie Lerdahl

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

I læreplanen for kunst og håndverk står det at «*Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er på mange måter et bastant og bombastisk utsagn, som gir opphav til undring om *hvordan* dette skjer.

Denne masteravhandling har som mål at utforske hvordan arbeid med visuell og materiell kultur med selvportrett som tilnæringsmåte kan innvirke på min egen og et utvalg av ungdomsskoleelevers selvbilde og identitetsutvikling, med fokus på utforskning, synliggjøring og refleksjon.

Undersøkningen er gjennomført som to parallelle prosesser, der mitt eget skapende arbeid utgjør den ene delen, og et undervisningsopplegg på en ungdomsskole utgjør den andre. De to prosessene er likeverdige i forhold til plass i oppgaven, og de munner etter hvert ut i et felles resultat.

Abstract

In the arts and crafts curriculum there is this sentence; *“Working with visual and material culture contributes to strengthening pupils’ self-images and identity development, provides an understanding of diversity and creates meaning in life”*. (Utdanningsdirektoratet, 2022). This is in many ways a bold and bombastic statement, which gives rise to the question of how this can happen.

The aim of this master’s thesis is to explore how work with visual and material culture through self-portrait as an approach can affect my own and a selection of secondary school students’ self-image and identity development, with a focus on exploration and reflection.

The research has been carried out as two parallel processes, where my own creative work forms one part, and a teaching program at a secondary school forms the other. The two processes are equal in terms of space in the task, and they eventually result in a joint result.

Innhold

1	Innledning	8
1.1	Avhandlingens oppbygging.....	9
1.2	Problemområde	11
1.3	Problemstilling.....	12
2	Teoretisk rammeverk	13
2.1	Identitetsbegrepet.....	13
	<i>En prosess i forandring?</i>	15
	<i>Ungdomstiden og identitet</i>	16
	<i>Selvbilde</i>	18
	<i>Identitet i møte med skapende prosesser</i>	19
	<i>Identitet i læreplanen</i>	20
2.2	Formidling av visuell og materiell kultur	22
2.3	Å reflektere i en skapende prosess.....	25
2.4	Oppsummering av teoretiske begreper	28
2.5	Historiske selvportrett	28
	<i>Selvportrettet som kunstnerisk sjanger</i>	29
2.6	Oppsummering av analyse av historiske selvportrett	39
2.7	Materialer og teknikkers betydning i skapende arbeid	40
3	Metodologisk rammeverk	43
3.1	A/r/tografi	45
	<i>Forskningsdesign og struktur i undersøkelsen</i>	48
3.2	Kvalitative metoder	49
	<i>Hvordan samle og tolke data i kvalitativ forskning?</i>	49
3.3	Etiske betraktninger	54
	<i>Godkjenning og innhenting av samtykker</i>	54
	<i>Metodekritikk, validitet og reliabilitet</i>	55
3.4	Hvordan har jeg analysert materialet?	57
3.5	Presentasjon av funn	59
	Fase 1. En forsiktig start	60
	Fase 2. Å rette fokus mot meg selv	63
	Fase 3. Fra det fylte til det transparente	74

Fase 4. Elevundersøkelsen	79
3.6 Resultat av undersøkelsene.....	84
4 Oppsummering og presentasjon av funn.....	90
5 Drøfting av sentrale funn.....	93
5.1 Kunsthistoriske paralleller	93
5.2 Identitet i læreplanen og økt metakunnskap	96
5.3 Identitet i utvikling	97
5.4 Identitet i skapende prosesser	99
5.5 To prosesser blir en	101
6 Avsluttende oppsummering.....	103
7 Veien videre	106
Referanser	107
Figuroversikt	110
Bildeoversikt	111
Vedlegg	113
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD	114
Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte	116
Vedlegg 3 Intervjuguide til elevundersøkelsen	118
Vedlegg 4 Spørsmål til elevenes refleksjonslogg.....	119
Vedlegg 5 Sammenstilling av kodet materiale fra ESA.....	120
Vedlegg 6 Sammenstilling av kodet materiale fra elevundersøkelsene	

Forord

Det er med stor lettelse jeg leverer denne masteravhandling, etter flere års studier innenfor faget kunst og håndverk. Det har vært krevende, og til dels frustrerende, men først og fremst har det vært en veldig lærerik prosess. Jeg har gjort meg mange nye erfaringer, og fått større bevissthet om både meg selv i en privat rolle, men også i min rolle som lærer. Disse erfaringene vil komme godt til i fremtiden!

Jeg må takke mine veiledere, Anniken Randers-Pehrson og Åsta Rimstad. De har holdt meg på sporet, støttet, oppmuntret og gitt gode og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosjektet. Jeg må også takke mine medstudenter Martina, Marte og Kristine som har vært med meg i prosessen helt fra lærerspesialistutdanningen frem til levering av master. De kjenner oppgaven min bedre enn meg selv, og har vært til uvurderlig hjelp med å holde motet og humøret oppe gjennom hele prosessen.

Sist, men ikke minst, må jeg takke Emil, Mattis, Ylva og Agnes som har holdt ut med meg gjennom mange frustrasjoner og mye tid på kontoret med døren lukket. Nå åpnes den igjen, og vi skal heretter være mer sammen i våre skapende prosesser!

Harstad, 02.05.2023

Natalie Lerdahl

1 Innledning

«Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen»
(Utdanningsdirektoratet, 2022)

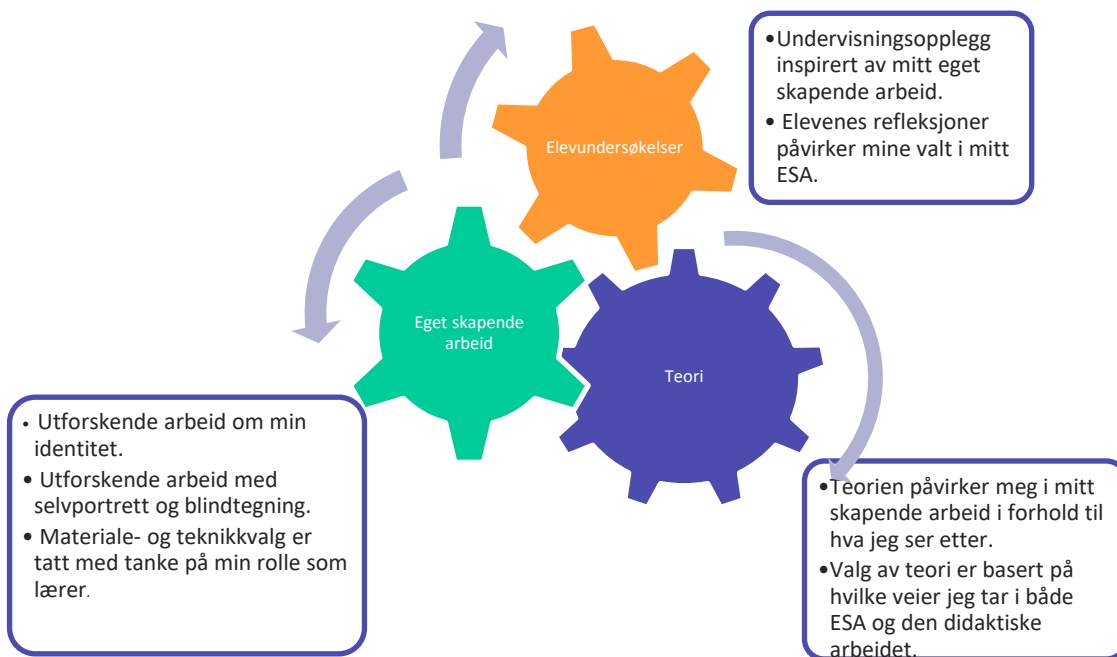
Dette er et av flere sitater hentet fra den gjeldende læreplanen som knytter sammen skapende prosesser og kulturforståelse med selvbilde og identitetsutvikling. Det gir på mange måter håp om fremtid i en positiv retning, men det er også et sitat som egentlig ikke sier så mye hvis man ikke plukker begrepene i stykker og ser nærmere på dem. For hva innebærer egentlig «visuell og materiell kultur», og hva ligger i begrepene «selvbilde» og «identitet»? Og hvordan kan de knyttes sammen? Hvilke mulighetsrom finnes det? Hva er utfordringene?

Professor i pedagogikk, Anne Grete Danielsen (Danielsen, 2021) skriver at det å utvikle en identitet er en kompleks og dynamisk prosess med forankring i den unike subjektive historien til hvert enkelt individ. Gjennom oppveksten settes selvbildet og identiteten på prøve kontinuerlig. Derfor mener jeg det er viktig å sette lys på denne prosessen, og finne måter å synliggjøre den på. Jeg har som mange før meg og mange etter meg opplevd at jeg er ved noen tidspunkter i livet befinner meg et sted der jeg ikke vet hvordan jeg ønsker at veien videre skal være, eller hvilket veivalg jeg skal ta. Noen ganger har jeg valgt «riktig», men flere ganger har jeg også måttet snu eller stoppe opp for å kunne ta nye valg. Noen ganger har jeg sjanset og jeg havnet på veier som jeg overhodet ikke hadde kunnet forestille meg selv å vandre på, men som etter hvert har viset seg være gode valg. Mitt eget behov for kreativt arbeid har noen ganger ledet meg inn på starten på en sti som etter hvert har utviklet seg til å bli noe mer, noe som jeg kan identifisere meg med. Når jeg valgte å studere til lærer med fordypning i kunst og håndverk var dette et slikt tilfelle. Videre studerte jeg til lærerspesialist innenfor samme fag, og også her var det det kreative og skapende som ble løftet frem i lyset hos meg selv, og som forsterket min identitet som kunst- og håndverkslærer. Denne mastergraden kan sees som ytterligere en retningspil om hvem jeg er og hvor jeg skal, men også et dokument på hvor jeg kommer fra og hva som har gjort meg til den jeg er. Men selv om jeg klarer å se poenget

og verdien i det innledende sitatet, og kjenne at det stemmer på deler av min livsutvikling, er det ikke en selvfølgelighet at andre opplever det samme. I et samfunn der mange ungdommer sliter med å fullføre skole, å komme seg i jobb og «finne seg selv», er gode relasjoner og bevissthet rundt sin egen identitet og et sterkt selvbilde noe essensielt jeg må forholde meg til både som lærer og medmenneske. Gjennom å selv utforske hvordan identitet og selvbilde kan uttrykkes gjennom en skapende prosess med selvportrettet i fokus, håper jeg på å kunne øke refleksjonen og forståelsen for hvem vi er, hvor vi kommer fra og hvor vi er på vei. Jeg håper på å kunne legge til rette for at mine elever skal få muligheten til å gjøre det samme, og at det innledende sitatet fra læreplanen blir til noe mer virkelig enn kun store ord uten innhold.

1.1 Avhandlingens oppbygging

Min forskerprosess involverer grovt sett tre deler; Det teoretiske bakgrunnsteppet, mitt eget skapende arbeid (heretter forkortet ESA), samt de undersøkinger jeg foretar meg sammen med mine elever. Jeg både ønsker og opplever at de tre delene ikke skal sees på som tre separate fragmenter av oppgaven, men som noe som henger sammen og påvirker hverandre både før, underveis og etter forskningsperioden. Jeg har laget en figur der jeg prøver å illustrere mitt arbeid og den prosess jeg er i under arbeidet med min masteravhandling;



Figur 1: Illustrasjon over hvordan oppgaven henger sammen, og hvordan de ulike delene påvirker hverandre og driver arbeidet fremover.

I innledningen begrunner jeg hvorfor jeg har valgt å ha det fokus jeg har, og hva som er viktig for meg når jeg utfører mine undersøkelser. Videre presenteres problemstillingen som ligger til utgangspunkt for forskningen, etter at den først er satt inn i en kontekst gjennom å definere et problemområde. Deretter følger et teorikapittel der ulike begreper som er relevant for oppgaven utdypes, samt at jeg gir et kort tilbakeblikk med fokuset innstilt på et utvalg av selvportrett som er laget gjennom tidene. Etter denne redegjørelse kommer metodekapittelet der det løftes frem de metodevalg som jeg har gjort under mitt arbeid. Her diskuteres også oppgavens validitet og de etiske hensyn jeg har måttet ta underveis. De to studiene som er gjort i forhold til mitt ESA og elevundersøkningen blir deretter presentert og analysert, før resultatene til slutt drøftes i det siste kapittelet, og kobles opp mot den tidligere presenterte teorien. Her ser jeg også på hvilke muligheter som gjennom mine erfaringer har åpnet seg for veien videre. Kilder og vedlegg er plassert helt til slutt.

1.2 Problemområde

Hvem er jeg? Det spørsmålet har nok mange stilt seg noen gang, og flere kommer nok stille seg det igjen. Svarene en får fra det spørsmålet, vil mest sannsynlig være av veldig varierende art, og inneholde et svært spekter av ulike tanker, ord og måter å fremstille seg selv på. Professor i psykologi, Per-Einas Binder (2018) trekker frem at samfunnet nå enn ved tidligere generasjoner har et høyere endringstempo. Et stykke tilbake i tiden var det få som ble stilt spørsmålet om hvem de ville være. Det var heller ikke ofte snakk om hva man ville gjøre, slike ting var allerede «bestemt» ut fra hvilke forhold og kår man vokste opp i. Nå skjer derimot utvikling mye raskere innenfor mange felt, blant annet teknologi og innenfor arbeidslivet, både når det gjelder jobbinnhold og arbeidsmåter. Siden tradisjoner ofte sees på som et hinder for utvikling, blir disse svekket av det raske handlingsløpet samfunnet står i. Til tross for disse utfordringer og raske forandringer, ligger det tydelige føringer på skolen i Norge at det er en plass der det i stor grad skal legges til rette for utvikling av barn og unges identitet.

Det finnes nok ikke et svar med to streker under på det innledende spørsmålet. Og særlig i ungdomstiden kan det være ekstra utfordrende, siden de fleste mye tydeligere ser at de har et publikum, og legger merke til at de blir sett av andre. Den delen av identiteten som blir formet i møte med omverden har en tendens å bli sterkere fremtonet i denne perioden av livet, og mange ungdommer oppleves i større grad som egosentriske og selvopptatte enn hva de har gjort tidligere (Binder, 2018). I min rolle som lærer på ungdomsskolen, opplever jeg stadig at elever toucher innom identitet som tema. Uten at de kanskje tenker over det, stiller de seg spørsmål om hva de vil gjøre, hvem de vil være og hva som er viktig for dem. Ofte er utsagnene i en kontekst preget av usikkerhet og frustrasjon, og fokuset er ikke på hva de faktisk får til og hvilke kvaliteter de har som person her og nå. De vil være noen annen, tilegne seg andre evner og egenskaper, og hele tiden søke etter nye svar. Dette trenger jo ikke være noe negativt i seg selv, men likevel vekkes tanken i meg at dette må vi kunne gjøre sammen på en trygg, reflekterende måte med mindre fallhøyde.

Skapende prosesser kan være både utfordrende, frustrerende, givende og tankevekkende. Jeg opplever ofte at elever «låser» seg ved skapende arbeid, og at bildet

de har i hodet om hvordan de ønsker at resultatet skal bli, ikke overensstemmer med det som de faktisk får til. Gjennom å ufarliggjøre disse prosessene, kommer vi kanskje et skritt nærmere det sitatet fra læreplanen som jeg innledet denne avhandling med. Videre vil jeg kontekstualisere disse utsagnene mer konkret, i håp om at de hjelper til å besvare den problemstilling som ligger til grunn for min forskning.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av det presenterte problemområdet ønsker jeg å undersøke *om og hvordan* jeg gjennom skapende arbeid kan komme nærmere inn til kjernen av min identitet, og om dette er noe som også kan fungere i en undervisningssituasjon. Siden jeg arbeider som lærer, vil det være viktig for meg å sette min masteroppgave inn i et didaktisk perspektiv, og arbeide med elever innenfor det samme tema for å også inkludere deres respons og reaksjoner koblet opp mot min problemstilling. Jeg ser også en styrke i at gjennom utforskende arbeid få utvikle mine egne ferdigheter innenfor ulike materialer og teknikker, noe som andre også vil kunne få nytte av, både elever og kollegaer.

Problemstillingen er følgende:

- *Hvordan kan arbeid med selvportrett være med på å skape refleksjon over temaet «Identitet og selvbylde» for meg og elever på ungdomsskolen?*

Problemstillingen favner om et bredt område. For å kunne besvare denne, inntar jeg noen forskjellige innfallsvinkler. Gjennom eget skapende arbeid retter jeg søkelyset på mine egne tanker og refleksjoner. I elevundersøkningene ønsker jeg å gjennomføre et par undervisningsopplegg som en del av den ordinære undervisningen, der jeg prøver å skape rom for refleksjon for elevene over det aktuelle temaet. Selv om det kan se ut som to atskilte prosesser, er målet mitt å kunne la de flettes inn og ut av hverandre for å kunne vise på både sammenhenger, men også avdekke ulikheter og spenninger som kan oppstå i rommet mellom de ulike generasjonene jeg og mine elever befinner oss i. Undersøkelsene befinner seg også i konteksten av mitt teoretiske perspektiv i oppgaven, som spisser drøftingen og diskusjonen i enden av oppgaven.

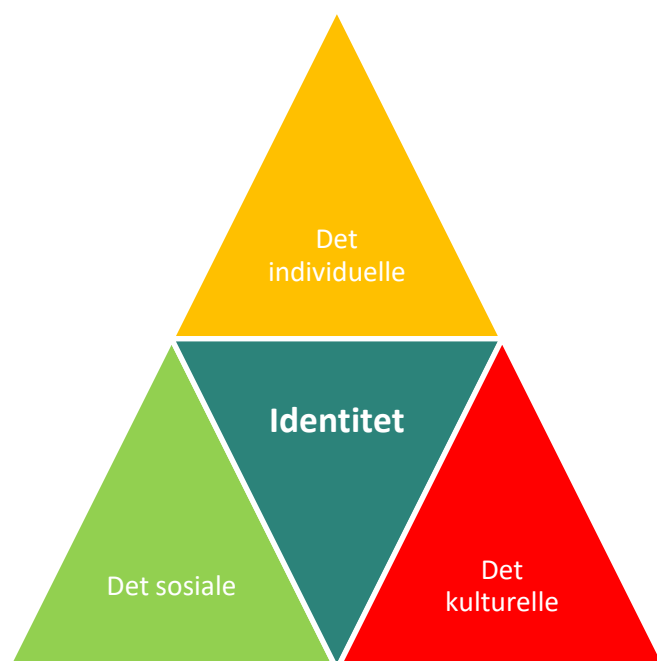
2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres begrepene «identitet» og «selvbilde» i et teoretisk perspektiv, der ulike tolkninger forklares nærmere. Jeg avklarer også hva som ligger i begrepet «refleksjon» i denne oppgaven. I tillegg gis det et historisk tilbakeblikk på selvportrettet som kunstart, og noen kunstnere og deres selvportrett løftes frem for kortere billedanalyser for å statuere eksempel og bidra til inspirasjon og ettertanke, og for å kunne brukes som sammenligningsgrunnlag i oppgavens drøftingsdel.

2.1 Identitetsbegrepet

Ifølge Per-Einar Binder, professor i klinisk psykologi, refereres begrepet identitet til den totale samlingen egenskaper, erfaringer og verdier som utgjør en person eller gruppe og skiller dem fra andre. Identitet kan omfatte både fysiske og psykologiske egenskaper, inkludert kjønn, rase, kultur, språk, religion, seksuell orientering, politiske holdninger og personlige interesser. Identitet kan være både individuell og kollektiv, og den kan endres over tid som følge av erfaringer og miljøpåvirkninger (Binder, 2018).

Professor i pedagogikk, Anne Grete Danielsen (Danielsen, 2021) skriver at det å utvikle en identitet er en kompleks og dynamisk prosess med forankring i den unike subjektive historien til hvert enkelt individ. Den personlige historien kan for eksempel omhandle familieband og den kulturelle og sosiale konteksten individet befinner seg i. Videre definerer hun identitetsbegrepet som noe som gjennom subjektive selvdefinisjoner representerer prioriteringer, verdier, evner og roller som individet innehar. Tatt disse definisjonene i betraktning, så dannes identiteten i møtet og relasjonen med omverden, ifølge Danielsen (2021). Det kan illustreres gjennom denne figuren;



Figur 2: Egen modell som viser identitetsbegrepet sett fra tre ulike perspektiver.

Binder (2018) har flere likehetstrekk med Danielsen når han skriver om identitetsbegrepet. Han mener at identitet handler om hvilke verdier, relasjoner og livsprosjekt man har forpliktet seg til. Liksom Danielsen (2021) vektlegger han at «jeget» blir til når det blir anerkjent og oppfattet av et «du».

Et viktig aspekt som Binder trekker frem er at det er mange sider ved identiteten vår som vi ikke kan påvirke i særlig stor grad, men som likevel kan «tvinges» på oss gjennom det sosiale fellesskapene vi er en del av. For eksempel er det ikke frivillig å gå på skolen, og de fleste har ikke mulighet til å velge være seg skole eller klasse. Likevel blir man en del av den sosiale fellesidentiteten i «klasse 9A», eller som elev på «Blåbærtun skole». Å kunne skille mellom kollektiv og individuell identitet, og hva som er egne valg og ikke, kan derfor være både viktig og utfordrende når man ser på identitetsbegrepet som helhet. Vi lever i viss forstand to liv på en gang, både det individuelle og det som er en del av et felleskap. Disse to formene for bevissthet kring begrepet identitet er gjensidig avhengig av hverandre. De er forskjellige, og har ulike mulighetsrom for utvikling, forandring og utforskning, men likevel henger de tett sammen og påvirker hverandre i stor grad. (Binder, 2018).

Den danske filosofen Hans Fink gjør forskjell på det å ha en identitet, og det å ha en identitetsbevissthet. Han mener at vi alle *har* en identitet som består av flere ulike, faste, mangesidige identiteter. De identitetene kan for eksempel være av genetisk karakter, slik som kjønn og rase. For å kunne frembringe og styrke sin identitet i form av å besitte en identitetsbevissthet og en identitetsfølelse, må det allerede finnes på plass et antall generiske identiteter som vi ikke selv har skapt, ifølge Fink. I tillegg til de identitetene vi har med oss fra start, så legger Fink til at det han kaller for den *kvalitative* identiteten er den som hører sammen med det som er foranderlig i livene våre. Der miljøet rundt oss, og de valg vi tar er avgjørende for hva vi identifiserer oss med (Fink, 1991).

Også den kjente identitetsteoretikeren George Herbert Mead problematiserer begrepet gjennom å ta opp forholdet mellom det aktive «jeg», og det objektive «meg». I stedet for å bruke termen «identitet», anvender han seg av begrepet «selv» som uttrykk for en konstruksjon av en personbevissthet som foregår i samspill med andre. Ved å få respons, reaksjoner og feedback fra andre, blir individet objektivert til et «meg». Individet kan også bli objektivert for seg selv, gjennom å se seg selv gjennom øyene til andre, basert på deres reaksjoner. Med dette gis også individet mulighet til å konstruere sitt eget «selv», hvis man forholder seg til hele interaksjonsprosessen i en sosial kontekst, der «jegets» utspill og oppfatningen av reaksjonene til signifikante andre i miljøet (Mead, 1986).

En prosess i forandring?

Per-Einar Binder stiller seg i boken «*Hvem er jeg?*» (2018) spørsmålet om vi er på vei mot et samfunn hvor det er vanskeligere å skape seg en egen identitet. Bak det spørsmålet ligger observasjonen av flere samfunnstrekk til grunn. Blant annet trekker han frem at samfunnet nå enn ved tidligere generasjoner har et høyere endringstempo. Et stykke tilbake i tiden var det få som ble stilt spørsmålet om hvem de ville være. Det var heller ikke ofte snakk om hva man ville gjøre, slike ting var allerede «bestemt» ut fra hvilke forhold og kår man vokste opp i. Nå skjer derimot utvikling mye raskere innenfor mange felt, blant annet teknologi og innenfor arbeidslivet, både når det gjelder jobbinnhold og arbeidsmåter. Siden tradisjoner ofte sees på som et hinder for utvikling, blir disse svekket av det raske handlingsløpet samfunnet står i. I tillegg peker Binder på at

autoritetsstrukturene i dagens samfunn er vanskeligere å utfordre, siden globaliseringer gjør at mye skjer gjennom datateknologi og ikke gjennom fysiske møter med andre mennesker. Identiteten blir da ikke speilet gjennom andres øyne på samme måte som tidligere, og kan oppfattes som vanskelig å definere (2018).

Akkurat når er ord som «innovasjonsevne», «fleksibilitet», «kreativitet», «nytenkende» og «tilpasningsdyktighet» i tiden. Disse finner vi i jobbbannonser, bedriftslogoer, reklame og informasjon fra både skoler og arbeidsliv. Idealet presset på fra samfunnets side, mener Binder, er at vi nå i større grad enn tidligere skal ta aktive valg i formingen av vår egen identitet. Slik var det ikke før, da skjebnen og arven hadde mye mer å si på hvilken vei som livet tok. Dette medfører jo selvfølgelig mange muligheter, men kan også by på større utfordringer, ifølge Binder (2018). For noen oppleves dette som et hav av muligheter, mens det for noen andre kjennes som et truende kaos. Den samme problemstillingen stiller seg professor Else Marie Halvorsen i sin artikkel «*Kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*» (2004). Hun løfter spørsmålet om hva som skjer når de kulturelle kontekster vi vokser inn i blir mange, og at den stadige vekslingen av disse gjør identitetsdannelsen problematisk. Eller kan det heller sees på som noe positivt, at vi egentlig ikke ønsker å bli definert som den samme hele tiden, men heller ha en flyktigere tilnærming til begrepet?

Ungdomstiden og identitet

Ungdomstiden er en tid der individet står med et bein i voksenverden, og det andre fortsatt mer eller mindre godt plantet i barndommen. Det er en tid for løsrivelse, søken og personlig utvikling. Tiden kan preges av identitetskrise og forvirring. Flere norske ungdomsundersøkelser viser at ungdommer i dagens samfunn sliter mer med psykiske vansker enn hva tidligere generasjoner har gjort. Når vi skal forstå ungdommen i dag, må vi forstå den kontekstuelle sammenhengen de vokser opp i. Politiske, kulturelle og samfunnsmessige strømninger setter preg på ulike tidsepoker, og er med på å forme de som vokser opp under dette tidsrommet (Hegna, Eriksen, Sletten, Strandbu, & Ødegård, 2017). Den britiske sosiologen Anthony Giddens forklarer på samme måte som Binder (2018), at dagens unge i større grad vokser opp i et samfunn mer preget av

individualisering enn tidligere, da kollektive identiteter formet av klasse- og familieband var mer fremtredende. Med dette menes at unge i moderne samfunn selv tvinges stake ut sin fremtid og stadig re- og omtolke sin identitet i større grad enn tidligere da man «arvet» tradisjoner, mønstre og normer (Giddens, 1991).

Binder (2018) skriver at man i ungdomstiden øker evnen til å betrakte sitt eget liv med et metablikk. I tillegg ser de fleste mye tydeligere at de har et publikum, og legger merke til at de blir sett av andre. Den delen av identiteten som blir formet i møte med omverden har en tendens å bli sterkere fremtonet i denne perioden av livet, og mange ungdommer oppleves i større grad som egosentriske og selvopptatte enn hva de har gjort tidligere. Denne type egosentrism skiller seg fra den som er vanlig i den tidlige barndommen der den besto i å ikke skjønne andres perspektiv. I ungdomstiden er den tvert imot basert på hva andre mener, og deres perspektiv blir svært viktig. Denne økte selvbevisstheten leder ofte til at også man bli mer selvkritisk og skamfull (Binder, 2018).

Det blir også for de fleste tydeligere i ungdomsalderen at man har mulighet (eller ikke mulighet) til å ta egne store valg, og selv velge retning i livet, ifølge Binder. Det kan handle om hvor man ønsker å høre hjemme, hva man velger å tro på, og tanker og refleksjoner rundt tema som kjønn og seksualitet. Også de små valgene man tar i hverdagen blir ofte mer bevisstgjorte i ungdomsårene. For eksempel kan det dreie seg om hvilken musikk man hører på, hvilken klesstil man har, hvordan man velger å engasjere seg i samfunnet og hvordan man snakker på. Det personlige ansvaret over egne handlinger øker, og man legger merke til forventninger i større grad enn tidligere. Samtidig som dette skjer, er også ungdomsårene en fase av livet der følelser og inntrykk kan bli mer intense, og ta uventete retninger som oppleves som ukjente og nye (Binder, 2018).

En annen ting som Binder trekker frem, er at det i ungdomstiden ligger en forventning i luften om at man skal finne sin vei videre i livet, ta store valg og definere hvem man er. Disse spørsmålene tar mer og mer energi, men slik som Binder skriver så har de fleste som er kommet et stykke forbi ungdomstiden i alder, gjort seg erfaringen med at alle valg strengt tatt ikke trenger å være ferdigvalgte når man trer videre inn i voksenverden (Binder, 2018).

Som vi har sett av ovenstående redegjørelse av identitetsbegrepet, er det et stort og omfattende begrep med mange aspekter å ta hensyn til når det skal brukes i en forskningssammenheng. Det er også et begrep som er sterkt knyttet til flere andre begreper, blant annet «selvbilde», «selvoppfatning» og «selvverd». De to første begrepene er ofte brukt som samlebegreper som innefatter alt av forventninger, tro og vurderinger en person har om seg selv. «Selvverd» forteller derimot noe om i hvilken grad personen aksepterer seg selv, og hvorvidt en verdsetter det en gjør og hvem en er (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 133). Videre følger en begrepsavklaring av disse begrepene, siden disse er relevante i forhold til identitetsbegrepet, og også for bruken av disse videre i denne avhandlingen.

Selvbilde

Professorene i pedagogisk psykologi respektive spesialpedagogikk, Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik forklarer selvoppfatningsbegrepet slik at de forventninger og oppfatninger en person har om seg selv, betegnes som personens «selvbilde» eller «selvoppfatning». Det innefatter også vurderinger og viten personen har om seg selv, og trua på hva hen kan mestre og ikke mestre. Siden begrepet kan brukes i mange ulike betydninger, kan det best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter av en persons syn på seg selv. Denne oppfatningen kan variere meget ut fra hvilken rolle eller kontekst personen befinner seg i, men kjennetegnes av at de er viktige forutsetninger for en persons handlinger, motiver og følelser. De skriver også om at en persons syn på seg selv, ikke trenger å stemme overens med de oppfatninger som andre har av personen. Et selvbilde er subjektivt, og har sine røtter i tidligere erfaringer og i hvordan disse er tolket og forstått (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Det er også viktig, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2019) å skille mellom en persons selvbilde, og hvordan personen faktisk presenterer seg selv. Å forsøke å fremstå på ulike måter i ulike setninger, er ikke uvanlig, og den presentasjonen trenger ikke å stemme overens

med hvordan personen faktisk oppfatter seg selv. Dette leder oss videre til neste begrep; «selvverd», siden det henger nøye sammen med hvordan vi tror at andre ser oss.

Selvverd

Begrepet «selvverd» stammer ut fra det engelske begrepet «self-esteem» som ble introdusert i den psykologiske litteraturen allerede i slutten av 1800-tallet. Begrepet handler om de følelser en person har knyttet til seg selv, og hvordan man verdsetter seg. Skaalvik og Skaalvik (2019) skriver at det er en subjektiv vurdering av sin egen verdi, og trenger ikke speile personens objektive egenskaper. Selvverd handler om å akseptere seg selv uavhengig av ytre hendelser, og ha en trygghet til å anerkjenne både sine sterke og svake sider. Det ses på som et resultat av om en person klarer å innfri egne forventninger og ambisjoner, og hvordan personen i seg klarer å prestere på et område hen mener er viktig. I tillegg påvirker det hvordan man greier å leve opp til andres forventninger, og i hvilken grad man opplever støtte og anerkjennelse.

En person med lavt selvverd har ofte en dårligere og manglende oppfatning om seg selv (selvoppfatning), og er mer avhengig av andre personer for å få kunnskap om seg selv. Dette gjør personen mer sårbar for negative tilbakemeldinger, vurderinger og signaler. Disse personene er oftere forsiktige og usikre, og har en redsel for å gjøre feil. Dette leder til en form for selvbeskyttelse, som leder til at personer med lavt selvverd heller avstår å prøve enn å ta sjansen til å lykkes fordi frykten til å mislykkes er større (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Betydningen av selvverd er stor. Forskning viser at selvverd har en tydelig sammenheng med mental helse og livskvalitet. Personer med lavt selvverd tenderer til å ha mer symptomer av diverse både fysiske (magesmerter, hodepine) og psykiske (angst, depresjon, stress) plager (Kaplan, 1980).

Identitet i møte med skapende prosesser

«Kunst og kulturuttrykk er noen av de viktigste uttrykksformene som er med på å skape vår identitet». (Vavik & Haabesland, 2000)

Dette skriver førsteamanuensene i kunst og håndverk, Anny Å. Haabesland og Ragnhild Vavik, i sin bok «*Kunst og håndverk – hva og hvorfor*» (2000). De siterer Comenius med at «*Vi skapes når vi skaper*», og formidler videre at det i en skaperprosess ligger mange momenter som tvinger oss til å reflektere over de valg og standpunkter som vi tar. Da åpner seg muligheten til å avsløre både for oss selv og for omverden hvem vi er, og vi kan forhindre at identiteten vår blir kunstig og passiv. Også Lowenfeld og Brittain (1972) skriver om at det i et demokratisk samfunn er av avgjørende betydning at den enkelte individ må kunne sette ord på hva hen tenker, føler og kan si. For å at skolen skal kunne utdanne slike individer som blir aktive og bidragende deltakere av et samfunn, må det legges til rette for kreative og skapende prosesser. Ifølge dem må elevene få mulighet til å identifisere seg med sine opplevelser, og det materialet som de uttrykker sine opplevelser med (Lowenfeld & Brittain, 1972). De trekker også frem viktigheten av å kunne identifisere seg med andre, og mener at når et barn er i en skapende prosess sammen med andre så dannes et fellesskap der forståelsen for hverandre øker, og på den måten øker også forståelsen for ens egen identitet og rolle i fellesskapet. Ved å bidra skapende til samfunnet, bidrar man til utvikling av sin egen identitet og blir på den måten også er bedre rustet samfunnsborger (Lowenfeld & Brittain, 1972). Professor i pedagogikk, Line Wittek, skriver i sin bok «*Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*» (2006), at man kan forstå identitet som ikke bare noe som skjer på et individuelt plan, men noe som skjer gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap. Den sveitsiske sosiologen Etienne Wenger utdyper dette i sin bok «*Communities of practice*» (1999). Han mener at læring som virkelig endrer oss, kjennetegnes av at vi i ulike praksisfellesskap klarer å jobbe mot en felles oppgave, med et felles repertoar og samtidig ha et felles og gjensidig engasjement. Gjennom å være deltakere i en sosial og skapende læringsprosess, kan vi utvikle en identitet knyttet til det som skjer innenfor rammene i praksisfellesskapet (Wenger, 1999).

Identitet i læreplanen

Det Haabesland og Vavik trekker frem om identitet og kultur er hentet fra en tid da L-97 var gjeldene læreplan. Men også i dagens læreplan finner vi uttrykk og sitater som kan

forstås i lignende retning. I den overordnede delen av læreplanen finner vi et helt avsnitt som heter «*Identitet og kulturelt mangfold*». Det innledes med dette sitatet;

Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. (Utdanningsdirektoratet, Overordnet del, 2022)

I læreplanen fremheves det altså at kulturell forankring og forståelse er en bidragende faktor til at identiteten utvikles. I avsnittet om «*Skaperglede, engasjement og utforskertrang*» utmerkes det også at skapende læringsprosesser er viktige for unges danning og identitetsutvikling. I samme avsnitt spesifiseres det at kunst og kultur henger nøye sammen, og at disse kan være med på å løfte frem ulike perspektiver og bidra til å påvirke utviklingen i samfunnet gjennom kreativitet, nytenking og entreprenørskap; «*Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter.*» (Utdanningsdirektoratet, Overordnet del, 2022). Hvis man går videre fra den overordnede delen i læreplanen, til læreplanen for fag og spesifikt læreplanen i Kunst og håndverk, finner man flere eksempler som påpeker at skapende prosesser og identitetsutvikling henger sammen. I kjerneelementet «Kulturforståelse går det at lese;

«Kjerneelementet kulturforståelse innebærer at elevene skal utforske samtidens visuelle kultur og kulturarv fra ulike verdensdeler som kilde til opplevelser og inspirasjon til egen skapende praksis. Elevene skal møte eksempler på og reflektere over hvordan kunst, håndverk og design speiler og er med på å forme kultur, samfunnsutvikling og folks identitet. Kunnskap om visuell og materiell kultur gir grunnlag for å ta bevisste valg som forbruker og medborger og i eget skapende arbeid.» (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i kunst og håndverk, 2022)

Det står også i læreplanen for kunst og håndverk at «*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, 2022). Et konkret kompetansemål er at elevene etter

10.trinn i kunst og håndverk skal kunne «*Analysere hvordan identitet og stedstilhørighet kommuniseres i arkitektur, klestradisjoner, kunst eller gjenstander, og integrere kulturelle referanser i eget skapende arbeid*» (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i kunst og håndverk, 2022) I de tverrfaglige temaene som finnes i læreplanen er det under temaet «*Folkehelse og livsmestring*» vi finner det tydeligste bildet av læreplanen kobler sammen kreative og skapende prosesser med identitet. Det innledende sitatet i denne masteroppgave er hentet nettopp derfra; «*Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen*» (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Det var akkurat dette sitatet som fikk meg til å undre og ville undersøke nærmere om det faktisk er slik som det står. Sammenfattet finner vi altså denne kobling flere ganger, på flere forskjellige plasser i læreplanen, både i overordnet del og i læreplanen for fag, og at akkurat dette ikke har forandret seg veldig mye på de 20 år som har gått fra da Haabesland og Vavik trakk frem dette også når L-97 var gjeldende.

2.2 Formidling av visuell og materiell kultur

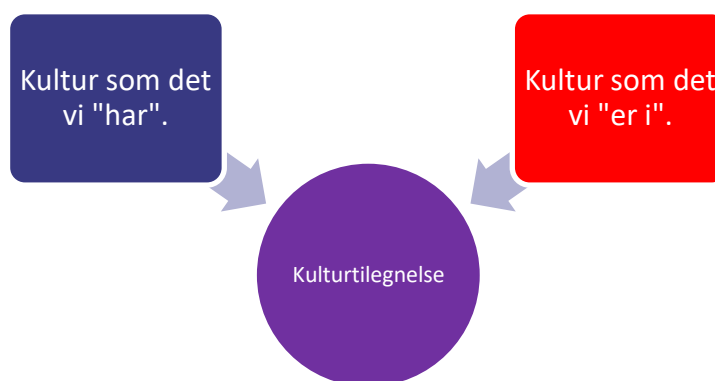
Jeg har til nå vist at identitets- og kulturbegrepet står sentralt i læreplanen Kunnskapsløftet -20, og at den omfatter både den visuelle og materielle kulturen, samtidig som den knyttes tett sammen med identitetsbegrepet på mange plasser. Å formidle denne kulturen og gjøre elevene til aktive deltakere i den, blir da naturlig nok lærerens oppgave.

Haabesland og Vavik (2000) knytter identiteten tett opp mot den kulturelle konteksten vi befinner oss i. Begrepet kultur har mange og sprikende innebyrder, men Haabesland og Vavik avgrensner seg ved å bruke begrepet som et resultat av menneskers tenkning og aktiviteter ytret gjennom billedkunst, litteratur og musikk. Ved denne tolkning av kulturbegrepet ser man bort fra andre normer, regler, holdninger og tanker som preger samfunnet, som er vanlig ved en utvidet forståelse av begrepet. Ved å gi innsikt, kunnskap og forståelse til vår egen kultur og kulturhistorie, kan den egne identiteten styrkes og være tydelig i møte med andre kulturer. Dette vil i sin tur skape en tilhørighet i ulike

miljøer, både lokalt og nasjonalt, og gi impulser til utforsking, fornyelse og utvikling innenfor den kunstfaglige og kreative sektoren (Vavik & Haabesland, 2000).

Professor Else Marie Halvorsen viser sin bok «*Kulturarven i skolen – Felleskultur og elevmangfold*» til begrepene «den dobbelte kultur» og «den dobbelte didaktikk» (2017). Hun forklarer det gjennom at vi kultur på den ene siden er noe vi «har», og på den andre siden noe vi «er». «Har»-kulturen er det utenfor oss, som kan vurderes i en normativ dimensjon, mens «er»-kulturen er en integrert del av oss selv som tettere knyttet opp mot identiteten og selvbildet vårt. Det er den kulturen vi vokser inn i, og som ligger som en forutsetning for vårt liv. Den kan være vanskeligere å utskille, og kanskje må vi utenfor «har»-kulturen for å kunne se «er»-kulturen, for eksempel ved å være i en fremmed kultur. For praktisk-estetiske fag, slik som kunst og håndverk, vil «har»-kulturen være en sentral del av den kultur man forholder seg til (Halvorsen, 2017).

Begrepet «den dobbelte didaktikk» ble skapt mot bakgrunnen av begge sidene ved det dobbelte kulturbegrepet. Der ses skolens innhold som «har»-kultur, mens eleven som individ er i «er»-kulturen. Halvorsen trekker inn det didaktiske aspektet gjennom å vise til en figur som viser at det er i mellomrommet mellom disse to begreper som kulturtilegnelse skjer, ikke nødvendigvis i midtpunktet.

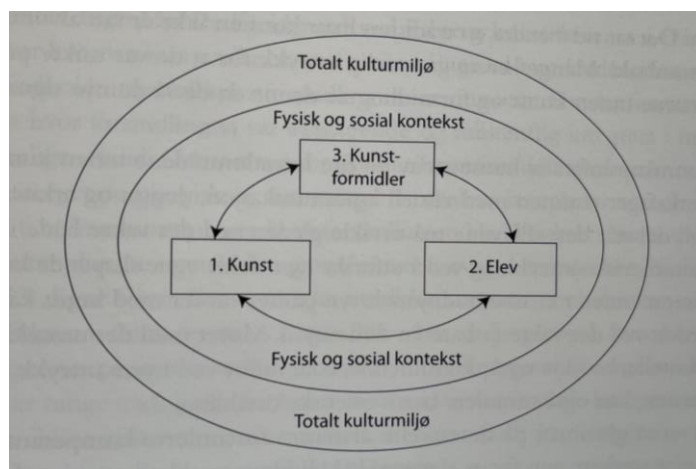


Figur 3: Egen illustrasjon av Halvorsens dobbelte kulturbegrep.

Ifølge Halvorsen må læreren gjøre en avveining mellom skolens «har»-kultur og elevenes «er i»-kultur, slik at avstanden hverken blir for stor eller for liten. Dette har også relevans

i arbeid med praktisk-estetiske fag, mener Halvorsen. Den skapende prosessen kan fungere som en brobygger mellom de to kulturbegrepene, og være det levende rommet der både kultur ivaretas, tilegnes og skapes. Da får både den normative kulturens verdier plass, sammen med elevens verden både på et individuelt og samfunnsmessig plan (Halvorsen, 2017).

Dosent i pedagogikk, Arne Marius Samuelsen, som også har en bakgrunn som formingslærer, skriver i sin bok «*Formidling av kunst til barn og unge*» (2013) at vi voksne er *kulturbærere*, formet av de kulturelle impulser vi har møtt gjennom våre erfaringer med å vokse opp. Han mener at gjennom å være bevisst dette, så kan vi lettere fungere som *kulturbyggere* for våre elever. Å bygge en kultur og bli en del av den, krever tid. Det krever målbevisst arbeid gjennom flere skoleår, og elevene må få muligheten til å utforske kunst- og kulturbegrepene på ulike måter i ulike aldrer, ifølge Samuelsen (2013). Han bruker følgende modell for å vise hva som må være til stede når kunst- og kulturformidling skal foregå;



Figur 4: Modell for kunstformidling. Samuelsen, A.M. 2003

Oppsummert kan vi nå se at begrepene «identitet», «selvbilde» og «materieell kultur» knyttes sammen både i læreplanen, men også at flere forskere innenfor kunst- og håndverksfeltet gjør denne koblingen. Siden skapende prosesser innenfor skolens felt innebærer at den materielle kulturen blir synlig og eventuelt bearbeides i noen form, og

at det er læreren som kan fungere som brobygger mellom de ulike begrepene, er det nå viktig å ta med seg disse videre i avhandlingen.

2.3 Å reflektere i en skapende prosess

Siden jeg vil undersøke begrepet «refleksjon», vil det videre bli avklart hva som ligger i det. På grunn av at studien min til største del foregår innenfor en didaktisk kontekst, vil begrepet «refleksjon» brukes innenfor disse rammene. Det betyr at jeg kommer til å ha søkelys på refleksjon knyttet opp mot elevens egen læring og den skapende prosess som de befinner seg i. Selv om ikke ordet «læring» står som et konkret begrep i min problemstilling, har jeg som lærer alltid et mål for min undervisning at den skal lede til læring av ulike slag. Det har jeg også hatt når jeg har gjennomført de undersøkningene som ligger til grunn for analysedelen av oppgaven.

Når Ludviksenutvalget i 2013 fikk i oppdrag av regjeringen om å utrede fremtiden skolen, trakk de frem forskning som viste at en viktig faktor for læring var at elevene hadde innsikt i sin egen læringsprosess, og at de hadde evne til å reflektere over denne (NOU, 2014). En viktig oppgave for skolen blir da å legge til rette for aktiviteter som fremmer refleksjon, noe som kommer tydelig frem i den nye læreplanen. I den overordnede delen av læreplanen kan vi for eksempel lese at «*Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.*» (Utdanningsdirektoratet, Overordnet del, 2022). Når elevene forstår sin faglige utvikling og sine egne læringsprosesser, ligger forutsetningene mer til rette for økt læringsutbytte, selvstendighet og mestringfølelse. Gjennom å stille spørsmål, søke svar gjennom ulike kanaler og uttrykke sin forståelse på forskjellige måter, blir de mer aktive og bevisst i sin egen læringsprosess og vil i større grad kunne forholde seg utforskende og kritisk til den kunnskap de tilegner seg. I tillegg øker evnen til å se sammenhenger mellom ulike fagfelt og kunnskapsområder, og elevenes metaperspektiv på egen læring vil kunne utvikles (Utdanningsdirektoratet, Overordnet del, 2022).

Pedagog og seniorrådgiver i Utdanningsdirektoratet Trude Slemmen, skriver at for å kunne sette i gang prosesser i elevenes metakognitive bevissthet rundt sin egen læring, må læreren ha kjennskap til hvor elevene er i sin læringsprosess. Gjennom å stille både

seg selv og elevene spørsmål om hvorfor de håndterer situasjoner på ulike måter, kan læreren få innblikk i dette og på den måten legge til rette for en mer systematisk og bevisstgjørende refleksjonsprosess (Slemmen, 2010). Slemmen gir flere eksempler på hvordan dette kan implementeres i praksis. Blant annet skriver hun at elevene kan ha dialog med lærer eller medelever, eller at de kan fylle i egenvurderingsskjema eller skrive logg. Dette utdypes nå videre.

- **Elevene kan ha en dialog med lærer.**

Dialog med lærer kan skje på ulike måter, både individuelt og i grupper av ulike størrelser. Avhengig av hvordan den organiseres, kan den få en stor variasjon av utfall. Siden underveisvurdering skal være den vurderingsform som ligger til grunn for elevenes læring, er det blitt alt vanligere med fagsamtaler og muntlige fremovermeldinger. I en slik setning gis elevene mulighet til å sammen med en lærer sette ord på hvor de befinner seg i sin egen læringsprosess, og hva som er veien videre for ytterligere læring. En annen lang tradisjon i norsk skole har vært den så kalte helklassesamtalen. Hvis den skal fungere på en hensiktsfull måte, må det gis plass til mange stemmer, og læreren må være bevisst sitt ansvar som ordstyrer slik at alle elever blir hørt. Dette kan være en utfordring å skape rom for flerstemmighet, siden elevforutsetningene kan variere i stor grad, men hvis læreren lykkes med dette har metoden stort læringspotensial siden alle får ta del av alles refleksjoner (Slemmen, 2010).

- **Elevene kan ha en dialog med medelever.**

Når elevene snakker sammen med en eller flere medelever, har de mulighet til å få innsikt i hverandres læringsprosesser. Gjennom å sette ord på sine egne erfaringer, og lytte til andres, kan de lede til en økt bevissthet rundt sin egen læring. Gjennom å stille spørsmål som fremmer refleksjon, og være behjelpelig med oppfølgingsspørsmål, kan læreren fungere som en tilrettelegger og litt perifer veileder gjennom samtalen. For læreren kan dette være en effektiv måte å få observert hvilke læringsprosesser og potensialer som oppstår i klasserommet når elevene snakker sammen, og hvordan de klarer å reflektere over både sin egen og medelevers læring (Slemmen, 2010).

- **Elevene kan fylle i et vurderingsskjema/refleksjonsnotat**

Slemmen skriver at det finnes mange ulike format man kan bruke hvis man som lærer ønsker å få skriftlige refleksjoner fra elevene. Hun peker på at et rent avkryssnings skjema ofte ikke er tilstrekkelig, men at det må finnes rom for at elevene skal kunne uttrykke seg med egne ord, og der også det må gis plass for frempek om hvilken vei læringsprosessen skal fortsette. Det blir da viktig for læreren at være bevisst struktur og ordvalg, og at elevene er kjent med hvilke kriterier de vurderer seg selv opp mot og på den måten kunne reflektere over sin egen læringsprosess (Slemmen, 2010).

- **Elevene kan skrive logg.**

En arbeidsprosess kan loggføres på mange ulike måter. Målet er at den skal beskrive en elevs reise mot de læringsmål som er satt for undervisningen. Den kan være skriftlig, bestå av bilder eller en kombinasjon av begge deler. Læreren kan legge føringer til hvordan loggen skal se ut (styrt logg), eller den kan være friere i sin utforming gjennom at elevene selv tar ansvaret for hvordan den brukes. Logg kan brukes til å få elevene å reflektere over sin egen læring og på den måten få en metablikk på hvor de befinner seg i sin læringsprosess. Den kan også gi læreren nyttig informasjon som kan bidra til justering og utvikling av undervisningen (Slemmen, 2010).

Disse metodene kan fungere som verktøy for å synliggjøre og fremme elevenes refleksjon over sin egen læring. De kan ifølge Slemmen med fordel kombineres, men også tas i bruk hver for seg og fungere som ulike tilnæringsmåter ved forskjellige tidspunkt av undervisningen. I tillegg til at elevene blir bevisst sin egen læring og klarer å reflektere over denne, poengterer Slemmen at det også er av stor betydning at læreren klarer å formidle *hvorfor* refleksjon er viktig, og *hvordan* det blir lagt til rette for det. Først da kan det på sikt skapes en klasseromskultur der refleksjon over egen læring blir sett på som en naturlig del av undervisningen og læringsprosessen til elevene (Slemmen, 2010). I elevundersøkningene jeg gjør i arbeidet med denne masteroppgave, tar jeg i bruk flere av Slemmens ulike måter for å legge til rette for at elevene reflekterer over sin egen

læring og den prosess der er i. Jeg lar de skrive logg/refleksjonsnotat, og jeg prøver å ha en dialog gående med dem kontinuerlig, både en til en og også gjennom den så kalte klassesamtalen. I tillegg legger har jeg lagt inn en samtale mellom elevene som en del av den oppgaven de skal gjennomføre. Alt dette vil bli utdypet senere i avhandlingen.

2.4 Oppsummering av teoretiske begreper

Når jeg frem til nå har redegjort for et utvalg av teoretiske standpunkter knyttet til identitet-, selvbilde- og refleksjonsbegrepene, er det en del funn som blir viktige å ta med videre i arbeidet med dette masterprosjekt. Når det gjelder identitetsbegrepet, ser jeg at spenningen mellom det individuelle og det kollektive kan være essensielt å være bevisst fremover. Det samme gjelder det å ta konteksten i betraktning når man skal prate om ulike typer identitet. Ved ulike aldrer befinner vi oss på ulike stadier av livet, og dette kan ha noe å si om hvordan vi tenker på identiteten vår, og hvilket selvbilde vi har. I tillegg må kulturen ses i sammenheng med identitetsutviklingen gjennom skapende prosesser, og at læreren kan spille en signifikant rolle ved et slikt tilfelle. Det er også viktig å ha med seg at det at som lærer arbeide med og legge til rette for aktiviteter som fremmer refleksjon over egen læring og egen identitet, ikke er noe som er frivillig. Det ligger klare føringer i læreplanen at dette er noe som skal inngå i dagens skole.

Før jeg går videre med å presentere de undersøkinger jeg har foretatt meg, vender jeg nå blikket tilbake i historien for å se på hvordan et utvalg av kunstnere har portrettert seg selv gjennom tiden. Derfor følger nå et kapittel som bærer et historisk preg, men som likevel kan være relevant for meg i dag, og for den forskningen jeg foretar meg.

2.5 Historiske selvportrett

En rekke spørsmål melder seg jevnlig under arbeidets gang, og disse ligger til grunn for denne delen i oppgaven som handler om å se på et utvalg av selvportrett som kunstnere har laget et stykke tilbake i tiden. Hvorfor har kunstnere gjennom alle tider laget selvportrett? Har hensikten med det vært den samme gjennom historien? Hvem er det

som lager selvportrett? Har måten å uttrykke «selvet» på forandret seg? I min problemstilling er selvportrettet en viktig komponent for hvordan denne oppgave er utformet. Derfor er en utvidet forklaring sett fra et historisk perspektiv nødvendig for å kunne sette mitt forskningsarbeid inn i en større kontekst. Jeg har gjort et utvalg av selvportrett fra ulike anerkjente kunstnere, og sett på ulike måter de har portrettert seg selv på gjennom historien. Med dette håper jeg å kunne trekke ut noen punkter å ta med meg videre i mitt arbeid meg identitet og selvbylde, og som eventuelt kan gi meg noen historiske knagger å henge opp den kunnskapen jeg erverver meg på.

Selvportrettet som kunstnerisk sjanger

Ordet «portrett» stammer fra det latinske ordet *protrahere*, som betyr å åpenbare eller trekke frem. Et portrett har gjennom tidene vært tenkt til å etterligne, både de ytre trekkene og kjennetegnene, men også modellens karakter og personlighet. Når en kunstner portretter en modell, er det ikke bare modellens natur som blir gjengitt, men også kunstnerens (Glambek, 2008). I de situasjoner der kunstner og modell er samme person, både objekt og subjekt, oppstår en interessant konfrontasjon, og vi beveger oss inn i selvportrettenes avslørende og innsiktsfulle feltområde. Selvportrettet er nemlig noe mer enn kun en avbildning av en person. Det forteller noe om hvordan kunstneren oppfatter seg selv, og avspeiler også forholdet mellom kunstneren og det samfunn denne lever i. I tillegg er menneskers selvoppfatning avhengig av hvordan de blir oppfattet av andre, og derfor kan også selvportrettet avsløre noe om kunstnerens status og rolle i forskjellige miljøer (Gottlieb, 1981).

Måten å portrettere seg selv på har forandret seg mye opp gjennom historien. Som egen kunstnerisk sjanger så selvportrettet sin start under renessansen. Fra da av og frem til modernismen var det vanlig å bruke symboler, allegorier eller andre tegn for å knytte portrettet til en bestemt «jag», med karakteristiske egenskaper eller omgivelser. I nyere tid har dette tradisjonelle synet på selvportrett blitt utfordret på mange måter. I samtidskunsten ser vi sjelden selvportrett i tradisjonell forstand, men er i stedet verk som utfordrer betrakterens evne til å tolke fremstillingen. Usikkerheten og tvetydigheten er selve poenget, og å fremstille seg som bestemte definerte personligheter er ikke målet.

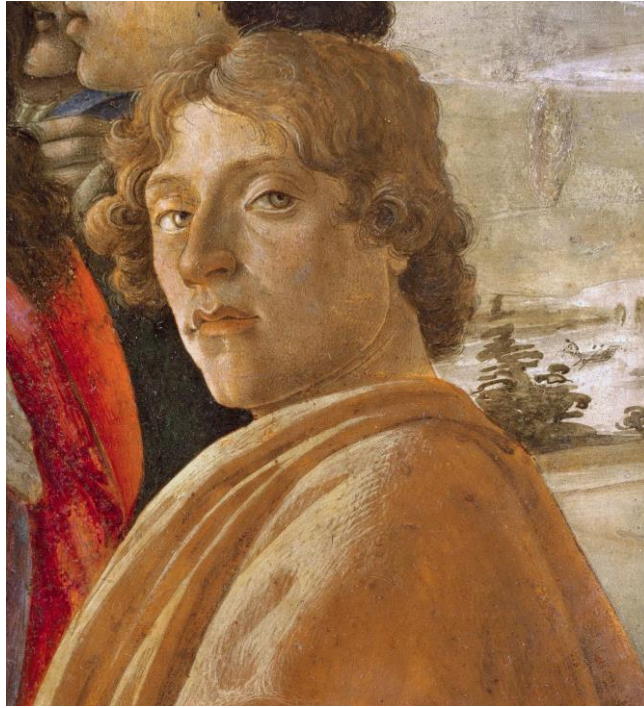
Kunstnersidealet er ikke lenger det samme, og det er andre måter å markere seg på og vekke oppsikt (Glambek, 2008). Videre gjør jeg korte billedanalyse av utvalg av selvportrett, der jeg prøver å finne ulike virkemidler som har blitt brukt i kunstneres selvportretter gjennom tidene. Grunnen til at jeg gjør dette, er at jeg i både mitt eget skapende arbeid, og i det didaktiske arbeid jeg gjennomfører og forsker på i en skolesammenheng, er på let etter ulike måter å fremstille seg selv. Kanskje finner jeg noen sammenhenger og røde tråder som løper gjennom historien og frem til mitt verksted og mitt klasserom?

Gud skaperverk og «in assistenzia»

Professor i kunstvitenskap, Ingeborg Glambek (Glambek, 2008), skriver at det er enighet om at selvportrettet som selvstendig bildetype oppsto under renessansen, og fra 1400-tallet finnes det mengder av portretter som kan kategoriseres som selvportrett. Under denne tidsperiode blir selvbevisstheten sett på som en forutsetning for utvikling og eksperimentering innenfor vitenskap, økonomi og kunst. Dette brøt med den statiske tenkemåten som preget middelalderen. Nå skulle maleriet avspeile den virkelige verden, det vil si Guds skaperverk, og kunstnere ble sett på som en gjenskaper at dette. Derfor skulle også kunstneren i seg selv gjenskapes på lerretet, ikke som kunstner, men som en representant for samfunnets høystatussjikt. Etter hvert ble det også vanlig at kunstnerne smuglet inn bilder av seg selv i større malerier med mange mennesker på. Dette kalles selvportrett «in assistenzia». Ofte ga kunstneren seg selv en fremtredende rolle i maleriene, for å på den måten fremstille seg selv som likestilt (eller høyere) enn oppdragsmennene bak bildet (Glambek, 2008, ss. 46-50). Videre følger en kort bildeanalyse av et slikt verk, nemlig «Kongenes tilbedelse» av Sandro Botticelli (1478). I dette bildet er det antatt at kunstneren har implementert seg selv i bildets høyre kant. Det antas også at flere av de andre personene som er gestaltet i bildet er medlemmer av familier fra det øverste samfunnsjiktet (Glambek, 2008).



Bilde 1; Kongenes tilbedelse av Sandro Botticelli.



Bilde 2; Utklipp av Kongenes tilbedelse av Sandro Botticelli.

Ved å plassere seg selv sammen med Josef og Maria, får kunstneren markert at han ser på sin status i samfunnet som høyere enn de fleste andres. Siden det antas at flere av de øvrige menneskene på bildet tilhører en øvre samfunnsklasse, kan vi tolke det slik at det nødvendigvis ikke er individet, det vil si kunstneren selv, som er i fokus, men heller kollektivet og den felles tilhørigheten i en viss type samfunnssjikt. I tillegg kan vi i bildet se en påfugl over hodet på Botticelli. Fuglen bruktes ofte som symbol på det udødelige i bilder på Maria og Jesusbarnet. I dette bildet har kunstneren plassert påfuglen over seg selv. Kanskje han så på seg selv som udødelig og høytstående? Til viss del fikk han jo riktig, da bildene og navnet hans lever videre i dag som noen av det mest kjente fra kunsthistoriens tidslinje.

Sterke følelser og økt selvbevissthet

Renessansen avløstes av den tidsepoke vi kaller «Barokken». Dette skjer i starten av 1600-tallet. Kunstnerne ønsket nå å vekke følelsene til tilskuerne og «trekke de inn i verket», ofte ved å sette sammen flere ulike kunstuttrykk i et og samme bilde. Typiske kunstneriske trekk fra den barokke stilen er at lys og skygge brukes på en mer dramatisk måte enn tidligere, at følelsesinnholdet er sterkt og at bildene har en scenografisk

utforming (Janson, 1992). Når det gjelder selvportrett fra denne tidsepoken finnes det mange, og fra flere store kjente kunstnere slik som Rubens og Rembrandt. Ved å studere selvportrett fra denne tiden, mener Ingeborg Glambek (2008) at man kan se hvordan billedkunstnere gjennom 1600-tallet er blitt mer selvbevisste på seg selv som malere, og at dette også etter hvert kan sees i bildene ved at for eksempel pensel og staffeli er implementert i bildet. Malerkunsten er på vei bort fra status som et håndverkeryrke, og har fått rang som åndsarbeid slik som annen fri kunst.



Bilde 3; Self-Portrait with Two Circles, c.1665–1669 av Rembrandt van Rijn.

En av de mest kjente kunstnerne fra denne tidsepoken er Rembrandt van Rijn (1606-1669). Han malte svært mange selvportretter gjennom sin aktive tid som kunstner, der han brukte mange forskjellige teknikker så som maleri, grafikk og tegning. Han er en av de første som fremstilte seg selv i malerfrakk og med malerutstyr synlig i bildet. I

kombinasjon med klær og antrekk fra det øvre samfunnssjiktet, kan dette tolkes som om kunstnerens status som akkurat kunstner og ikke håndverker nå er gyldig.

Oppmerksomhet mot det indre livet

I starten av 1800-tallet, i den tidsperiode som også kalles romantikken, skjer det store forandringer både i samfunnet, men også innenfor selvportrettsjangeren. Kunstnere hadde nå siden en stund tilbake trett ut fra rollen som håndverker, og beveget seg over i den mer frie og kunstneriske mennesketypen. I samfunnet ble det også mer og mer rom for at kunstnere kunne være litt annerledes enn andre mennesker. Under romantikken ble det nesten et dogme at kunstnere skal være avvikende fra andre, mer sårbare og ha det vanskeligere med å tilpasse seg det reelle livet (Glambek, 2008). Oppmerksomheten blir rettet mot det indre livet istedenfor de tidligere ytre symbolene. I bildene er det melankoli, ensomhet og fortvilelse å se. Siden kunstnerne i denne perioden så seg selv som «sarte» sjeler, er det også det som vises i selvportrettene. I motsetning til tidligere epoker, der kunstnerens liv skulle høyes ovenfor de andres, gir de nå avkall på denne luksusen og privilegiene og fremstiller seg selv i enkle, fattige og nærmest asketiske kår. Å vise sjelens dybde var altså blitt viktigere enn å demonstrere en ytre vellykkethet (Glambek, 2008).



Bilde 4; J. M. W. Turner. Self Portrait (c. 1798-98).

I den britiske kunstneren William Turner sitt selvportrett fra slutten av 1700-tallet, ser vi en ung gutt som trer frem fra en mørk bakgrunn. Ingen symboler eller attributter er til å

se, og fokuset ligger på det nakne, lyse ansiktet. Blikket til Turner er sterkt, og gir tilskueren mulighet for tolkninger om hva som rør seg i tankene til kunstneren. Ellers gis det ikke mange hint om hvordan livet til ham utspiller seg, og til hvilken samfunnsklasse han identifiserer seg med.

Sårbare sjeler og provokasjon

Ved dette tidspunkt hadde billedkunstnerne erobret en selvsagt plass blant åndsarbeidere og intellektuelle. Denne plassen delte de sammen med forfattere, diktere, vitenskapsmenn og komponister. De er i og med dette etablert seg i samfunnets øvre sjikt. Likevel er dette noe som fortsatt ikke skal vises i de selvportretter som blir malt. I en forlengelse av romantikken, fortsetter kunstnerne å tre ut av det etablerte og vise seg frem som sårbare sjeler. Det ble nesten en konkurranse om å vise hvor mye lidelse de ble utsatt for i jakten på å oppnå det kunstneriske idealet. Det objektive årsaken til lidelsen og fortvilelsen er dermed ikke det vesentlige i portrettene. Det er kunstnerens egne subjektive følelser og opplevelser som er det viktige (Glambek, 2008).

For å forklare denne endring av kunstnerens situasjon, skriver Glambek (2008) at man må se på de store omveltninger som skjedde i samfunnet på 1900-tallet. Den industrielle revolusjonen hadde skutt fart ordentlig, og med dette fulgte flere store og raske forandringer med. Urbanisering, markedsøkonomi og raskere kommunikasjoner mellom ulike plasser gjorde at også kunsten utvikledes. Kunstens marked, som tidligere besto til største del av bestillingsverk og oppdragskunst, flyttet seg nå over til et åpent og mer anonymt marked. Utstillinger og kunstgallerier begynte å være et vanligere innslag, og kunstnerne måtte også markedsføre seg på en annen måte enn tidligere for å kunne forsørge seg av sitt levende.

Individet og det store idealet om frihet gjorde at samfunnet utover 1900-tallet ble mer og mer spesialisert og oppdelt i egne sektorer. Dette gjorde at også kunsten og kunstnerne så på seg selv som en mer spesiell gruppe som sto utenfor den etablerte samfunnet. Det frie kunsten rev seg løs fra tradisjonelle motiv knyttet til fremst religion og moral, og nå var det viktigere å bryte både regler og normer. Idealet ble å skape på

egne premisser, og gjerne for å vekke provokasjon og undring blant publikum (Glambek, 2008).



Bilde 5; Gustave Courbet, Self-portrait (The Desperate Man) (c. 1843-1845).



Bilde 6; Self-portrait by Gustave Courbet (1819-1877), ca 1844-5, The man with fear.

Gustave Courbet (1819-1877) var en fransk kunstner som hadde sitt virke i brytepunktet mellom romantikken og den tidlige modernismen. I Courbets selvportretter er det tydelig at den indre lidelsen får enda større plass enn tidligere, nesten så tydelig at alvoret

forsvinner i en type overdramatikk. Det desperate blikket, skadene han har påført seg selv og stupet han er på vei utfor – alt det signaliserer at dette er en person som har store lidelser i livet.

Sterke uttrykk og frigjøring

Etter at fotografiet hadde gjort sitt inntog på kunstscenen fra midten av 1800-tallet, ble maleriets oppgave ikke lenger kun det å avbilde noe naturtro og portrettlikt. Nå fikk sterke uttrykk og følelser større og større grad plass i bildene som ble malt. Denne kunstretning ble kallet for «ekspresjonisme», og har hatt en enorm gjennomslagskraft, der vi fortsatt kan se at mye av dagens kunst henter inspirasjon og kunnskap fra. Glambek (2008) skriver at teorien bak kunsten i denne perioden var at den skulle frigjøre både seg selv, og alle som deltok i kunsten på en eller annen måte fra inngrodde tankebaner, fordommer og illusjoner. Selvportrettene fra denne tidsperiode spriker veldig i utførelse, uttrykk og teknikker. Vi kan se sterke farger og grove penseldrag eller utskjæringer. På den tiden ble dette først oppfattet som provokasjon, og mange slet med å anerkjenne ekspresjonistiske verk som kunst i det hele tatt, siden det brøt så markant mot tidligere kunstnormer.



Bilde 7; Egon Schiele, Nude Self-Portrait, Grimacing 1910.

Egon Schiele (1890-1918) var en kunstner fra Østerrike som var også var en fremtredende representant for ekspresjonismen. Han lagte mange selvportretter, som alle var sterkt

preget av hans eget, fysiske og psykiske jeg. Han var inspirert og influert av Sigmund Freuds forskning om den undertrykte seksualiteten, og han utforsker sitt eget speilbilde og kropp i sine bilder (Glambek, 2008). Vi kan se at brytningen er total med tidligere kunstneriske normer, og forstå at dette vekke mye oppsyn på sin tid. De grove penseltrekkene er karakteristiske for denne tidsepoken, og det tilsynelatende fraværet av detaljer er også tidstypisk. Kan det være slik at Schiele med sine bilder ikke bare ønsker å vise sitt eget, sanne «jeg», men også representere det samfunn som nå levde i en verden der trusselen av krig var stendig nærværende, og der døden var noe som opptok de fleste mennesker?

Refleksjon fra tilskueren

Når vi taler om postmodernisme og samtidskunst har vi beveget oss et godt stykke inn på 1900-tallet. Glambek (2008) skriver om at det som en reaksjon på den tidlige modernismen og dens streben etter å vise kunstnerens egne lidelse, nå det er nesten slik at den postmoderne kunsten fleiper og driver gjøn med den fremstillingen. Historien er ikke noe som er tilbakelagt, ifølge postmodernistene, som i sin tur tar i bruk former, elementer og uttrykk fra ulike epoker i sitt arbeid. Den nye kunsten som kommer tvinger frem refleksjon fra tilskueren. Det krever en bevissthet om kunstens rolle og hvordan og hvorfor den er blitt til. Hensikten kan tolkes å være å sette tilskueren i villrede, slik at denne ikke vet hva kunstneren vil si. Symboler og motiver blir brukt helt fritt, og kan lett oppfattes som tilfeldig.

I selvportrettene ser vi nå ikke lenger tydelig fremstilte individer definert i forhold til verden, men i stedet usammenhengende, forvirrende og tvetydelige fremstillinger. Glambek (2008) diskuterer om det overhodet går å kalle det for «selvportretter», men at heller selviscenesetninger eller selvregisseringer ville vært en mer passende benevning.



Bilde 8; Odd Nerdrum: Selvportrett med gylden kjortel, 1997.

I Odd Nerdrums selvportrett fra nyere tid, kan vi se at han samtidig som han henter inspirasjon fra tidligere epoker, men samtidig også prøver å fremkalle provokasjoner gjennom gestaltningen av seg selv. Han har den tidstypiske mørke, dove stemningen som ofte kan ses i bilder fra barokken. Også antrekket samsvarer med den tidens type klær. Men akkurat hva han ønsker å vise gjennom å dra opp kjortelen, er opp til beskueren å tolke. Er det en hyllest til de store barokk-kunstnerne? Eller er det det motsatte, det vil si «en langfinger»?

2.6 Oppsummering av analyse av historiske selvportrett

Når jeg har sett på ulike selvportrett som er laget gjennom historien, er det noen ting jeg tar med meg videre i forskningsarbeidet, fordi jeg tror at det kan være relevant for meg både i mitt ESA og i elevundersøkningene. Blant annet la jeg merke til at selvportrett ofte inneholder ulike symboler eller gjenstander som kan fungere som forsterkende elementer ved synliggjøring av en identitet. Noe annet som bet meg i merke, er at det også i selvportrettene finnes et spenningsfelt mellom det individuelle og det kollektive, der kunstnere gjennom tidene ikke bare har prøvd å vise hvem akkurat de selve er, men også sagt noe generelt om kunstners rolle i samfunnet, og at denne er noe som har

forandret seg over tid. Ulike virkemiddel har vært tatt i bruk ved ulike tidshistoriske epoker, og også etterlatt forskjellige forventninger til beskueren av selvportrettet. Dette er også noe jeg tar med meg videre i mitt arbeid, for hva kan vi egentlig forvente av den som skal tolke et selvportrett? Og er det fortolkningen som tilskueren gjør som er det viktige, eller er det kunstneres egen mening som veier tyngst?

2.7 Materialer og teknikkens betydning i skapende arbeid

Innenfor mitt ESA, vil materialvitenskap og ulike kreative teknikker bli en naturlig del av den utforskende prosessen. Der vil jeg være nødt til å avgrense meg til et utvalg av materialer og teknikker, og fokusere på bruken av disse. Når man gjør et utvalg, er det alltid noe eller noen som ikke blir valgt. Det vil være nødvendig å argumentere for hvilke valg jeg tar, og hva jeg velger og velger bort. Når jeg har foretatt mitt utvalg av materialer og teknikker har det vært viktig for meg å være nærme min rolle som kunst- og håndverkslærer i grunnskolen. Der finnes det rammer jeg må forholde meg til når jeg planlegger undervisning, både i form av utstyr, rom, tid og materialer. Disse rammene har jeg også latt være i til stede i undersøkningene i mitt forskningsarbeid.

Jeg har valgt å fokusere på de materialer og teknikker som jeg har brukt i mitt eget skapende arbeid, for å se hva slags egenskaper de har, og hvordan de kan ta plass innenfor den visuelle og materielle kulturen som har en stor plass i mitt masterprosjekt. Videre følger nå en kort redegjørelse for disse;

Ull og toving

Ull er en av de mest allsidige håndverksmaterialene som finnes, og har blitt brukt i tusenvis av år til å lage alt fra klær til tepper og puter. Ull er et naturlig materiale som kommer fra sauer, geiter og andre dyr. Det kan bearbeides i forskjellige grad, fra vasking til karding, farging og spinning av tråd. Deretter kan det toves, strikkes eller veves til en rekke ulike produkter. Siden jeg har jobbet med å tove og nåltfilte ullen, er det denne prosess jeg velger å utdype i størst grad.

Toving og filting regnes som å være en av de eldste måtene å fremstille tekstiler på, og det er gjort funn langt bak i tid, både i Norge og i andre deler av verden. Ull kan toves på mange ulike måter. Toveprosessen gjør slik at fibre i ullen filtrere seg i hverandre slik at det dannes en tettere «matte» av ull. Det er fremst ved fuktning og oppvarming av ull som dette skjer, kombinert med rørelse. Ved å bruke såpe og vann og håndkraft, eller ved å vaske tekstiler av ull i vaskemaskin kan man oppnå et tovet resultat. Det går også å bruke en spesiell nål med små hullinger for å tove små gjenstander eller bilder. Denne teknikken kalles for nåltoving eller nålfilting, og er gunstig å bruke når større detaljrikdom er ønskelig (Lottrup, 2007).

Perling

Perling er en form for håndarbeid hvor små runde plastperler legges på et perlebrett for å skape et mønster eller et bilde. Perlene smeltes sammen når de utsettes for varme fra et strykejern, og resultatet blir en perlefigur der perlene fungerer som fargepikslar. Perling er populær aktivitet blant barn og voksne, og kan være en spennende måte å uttrykke kreativitet og lage unike bilder og figurer (Bendriss, 2018).

Blindtegning

Blindtegning er en kunstteknikk hvor en person tegner en gjenstand eller et motiv uten å se på papiret mens hen tegner. Dette kan gjøres på flere måter, enten ved at personen ser direkte på motivet eller at hen har øyene lukket og forestiller seg motivet inni i hodet. Målet med blindtegning er å forbedre observasjonsevnene og trene opp øyet til å se objekter og former mer nøyaktig, enten det er konkret visuelt eller fremstilt i tankene. Det kan også hjelpe med å utvikle en mer intuitiv tilnærming til tegning og være med på å ufarliggjøre selve tegneprosessen. I tillegg kan det øke bevisstheten om former og proporsjoner (Edwards, 2020).

Linoleumssnitt

Linoleumssnitt er en form for trykkteknikk som bruker linoleum som trykkplate. Det er en form for høytrykk, der trykkplaten blir skåret bort med verktøy for å lage et design eller

et mønster. De områdene som ikke skal trykkes, blir skåret bort fra platen, mens de høyere delene av platen vil ta opp fargen og trykke på papiret. Snittet kan trykkes for hånd eller med en trykkpresse, og fargelegging kan gjøres på forskjellige måter ved å enten bruke pensel eller rulle. Linoleumssnitt kan gi en sterk, grafisk effekt og kan brukes til å skape detaljerte og intrikate design. Denne teknikken har blitt brukt av kunstnere i lang tid gjennom historien, og er også populær innenfor kommersiell design for å lage for eksempel plakater (Yeates, 2018).

Tekstil og søm/brodering

Gjennom århundrer har søm og brodering blitt brukt for å dekorere stoff med forskjellige sting for å gjøre det vakrere eller for å gi det en dypere betydning (Ganderton, 2012). Det finnes mange ulike teknikker for å utføre dette, og de utvikles kontinuerlig sammen med tidens kulturforandringer innenfor mote og håndverk (Barnden, 2004).

Metall

Metall er et materiale som kan bøyes, enten med oppvarming i forkant eller direkte uten oppvarming, avhengig av for eksempel hvilken type metall det er, og tykkheten på metallet. Gjennom historien har metall vært et tydelig innslag i skolens formingsundervisning, men har de siste årtienden nesten blitt glemt eller gjemt vekk, ifølge Waterhouse (2013). Siden metall har en stor tetthet av atomer, er det svært solid og bøyelig, og gir mange muligheter til utforskende og skapende arbeid hos elevene. I mange tilfeller trengs det en del utstyr og kunnskap for å kunne bruke metall som materiale, men for eksempel å bruke ståltråd som er bøyelig for hånd muliggjør metallarbeid for barn helt ned i barnehagealder (Waterhouse, 2013).

De ulike teknikkene og materialene blir brukt vekselvis om hverandre. Noen materialer og teknikker blir mer brukt enn andre. Dette utdypes senere i oppgaven.

3 Metodologisk rammeverk

Nå følger et metodekapittel der de metodologiske og metodiske valg og avgjørelser jeg har tatt i mitt forskningsarbeid presenteres. Jeg forklarer hva som ligger til grunn for mine valg, og hvordan jeg har gått til frem når jeg har søkt etter svar på problemstillingen.

Min bakgrunn og ståsted

Gjennom å redegjøre for min bakgrunn og mitt eget ståsted ønsker jeg å tilstrebe transparens i gjennomføringen av masterprosjektet. Siden det i kvalitativ forskning er de subjektive tolkningene til forskeren som er en sentral del av en forskningsprosess, er det viktig å tydeliggjøre mitt utgangspunkt og ståsted siden jeg er hovedkilden til de tolkninger og vurderinger som blir gjort.

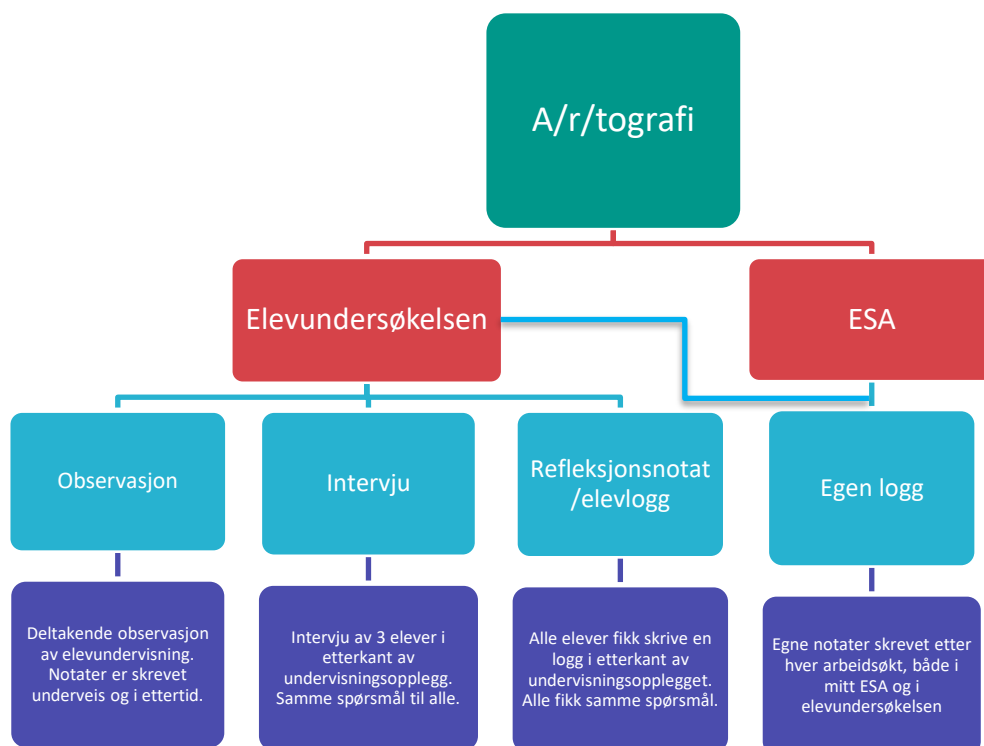
Min bakgrunn som utdannet lærer går omkring 12 år tilbake, og før denne tiden har jeg også arbeidet flere år som instruktør, trener og vikarlærer. Jeg har arbeidet mest på mellomtrinnet i barneskolen, men også noen år på ungdomsskolen. Akkurat nå jobber jeg på en leirskole med fokus på friluftsliv kombinert med stilling på en ungdomsskole med praktisk og entreprenørsinnretting. De fleste år har jeg som regel undervist en god del i kunst- og håndverksfaget. Jeg er i stort sett selv lært og arbeider på hobbybasis med ulike teknikker innenfor faget. Mine roller har alltid vært både som lærer og en skapende person, og disse rollene er begge deler av min identitet som ofte overlapper hverandre.

Hvordan forske på kreativ praksis?

Det har alltid vært viktig for meg som lærer å legge til rette for kreative og praktiske innslag i undervisningen uansett fag. Gjennom de årene jeg har vært virksom som lærer har jeg gjort meg mange erfaringer, og jeg vender stadig tilbake til at praktisk arbeid og kreativitet er noe som kan skape både lærelyst, samhold og mestring. Når jeg for noen år siden gjennomførte lærerspesialiststudiet i kunst og håndverk, var det første gangen jeg faktisk forsket på det som tidligere bare hadde vært uformelle tanker og refleksjoner fra min side. Dette ledet meg inn på de metodologiske avgjørelser som ligger til grunn for arbeidet med dette masterprosjektet. Ved forskning som omfatter kreativ praksis, er det

en rekke spørsmål en som forsker må stille seg. Hvordan forsker man egentlig på sin egen og andres kreative praksis? Og hvordan kan man samle inn hensiktsmessige data fra en gruppe med forskningsdeltakere innenfor det kreative feltet? Hvilke muligheter, utfordring og hensyn må tas med i betraktningen når forskningen foregår? Videre vil jeg nå rede ut hvordan og hvorfor disse spørsmålene er relevante for akkurat denne oppgaven.

Professor Camilla Groth og førsteamanuensis Kristine Riis peker på i sin artikkel «*Navigating methodological perspectives in Doctoral research through creative practice*» (2020), at det er to spørsmål som er ekstra viktige å stille seg når en velger hvilken metode som skal brukes; «*Hvordan kan vi samle relevant data?*» og «*Hvordan kan vi generere kunnskap fra disse data?*». Gjennom å stille meg disse spørsmålene, har jeg navigert meg frem i metodedjungelen mens jeg har jobbet med masteravhandlingen. Jeg har tatt avgjørelser underveis, men også byttet tilnæringsmåte ut fra hvilke veier mine undersøkelser har tatt. Det har vært avgjørende å innimellom kunne stoppe opp for å ta en metablikk på arbeidet, for å kunne sette ord på hva det er jeg faktisk driver med. Nå følger en redegjørelse for metodevalgene, og hvorfor jeg har tatt de valg jeg har gjort. Først vises det hvordan metodevalgene mine henger sammen gjennom en figur som illustrerer hva som ligger til grunn for mine valg innenfor metodologiske retninger.



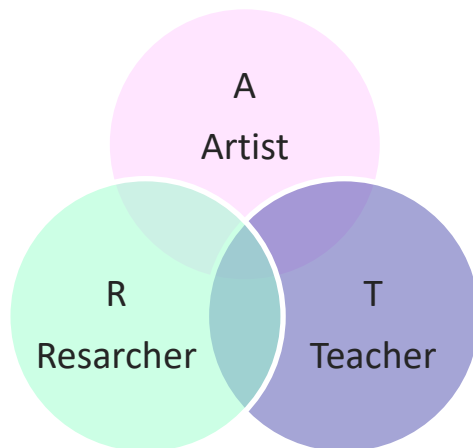
Figur 5; Modell av metodevalg.

3.1 A/r/tografi

Metodologien jeg bygger dette prosjektets undersøkelse på, befinner seg innen det som kalles kunstbasert forskning, eller Arts Based Research. Det er et begrep som favner kvalitative metodologier der kunstnerisk arbeid inngår som en integrert del av forskningen. Innenfor Arts Based Research fungerer kunstnerisk virksomhet som en metode for å kunne skape innsikt i de erfaringer forskeren gjør. Målet er at kunstneriske uttrykk og utforskning kan skape rikere uttrykk og forståelse som en del av forskningen (Barone & Eisner, 2012).

Å være både utøvende kunstner, lærer og forsker samtidig innebærer å samtidig ha flere ulike roller som ikke kan skilles fra hverandre. Denne metodologien har et navn; A/r/tografi. Det er en av flere forskningsmetodologier som har utviklet seg innenfor det pedagogiske feltet de seneste 20 årene. Det finnes veldig få kilder om denne metodologien som er daterte før 1970, noe som tydelig gir den et postmodernistisk stempel (Siegesmund, 2012). Professor i kunstpedagogikk Rita Irwin skriver i sin artikkel «*Becoming A/r/tography*» at det er en metodologi der en kreativ praksis kombineres med

utøvende av pedagogisk virksomhet og der forskningen retter søkelyset på feltet mellom de to prosessene (Irwing, 2013). Irwin peker på at A/r/tografi forvandler det tradisjonelle forholdet mellom teori og praksis gjennom å anerkjenne at de er utskudd av de samme røttene, og at skillet mellom de nødvendigvis ikke er et tydelig skille, men heller en flytende sammenheng.



Figur 6; Egen modell over hvordan de ulike rollene i en a/r/tografisk tilnæringsmåte henger sammen og påvirker hverandre.

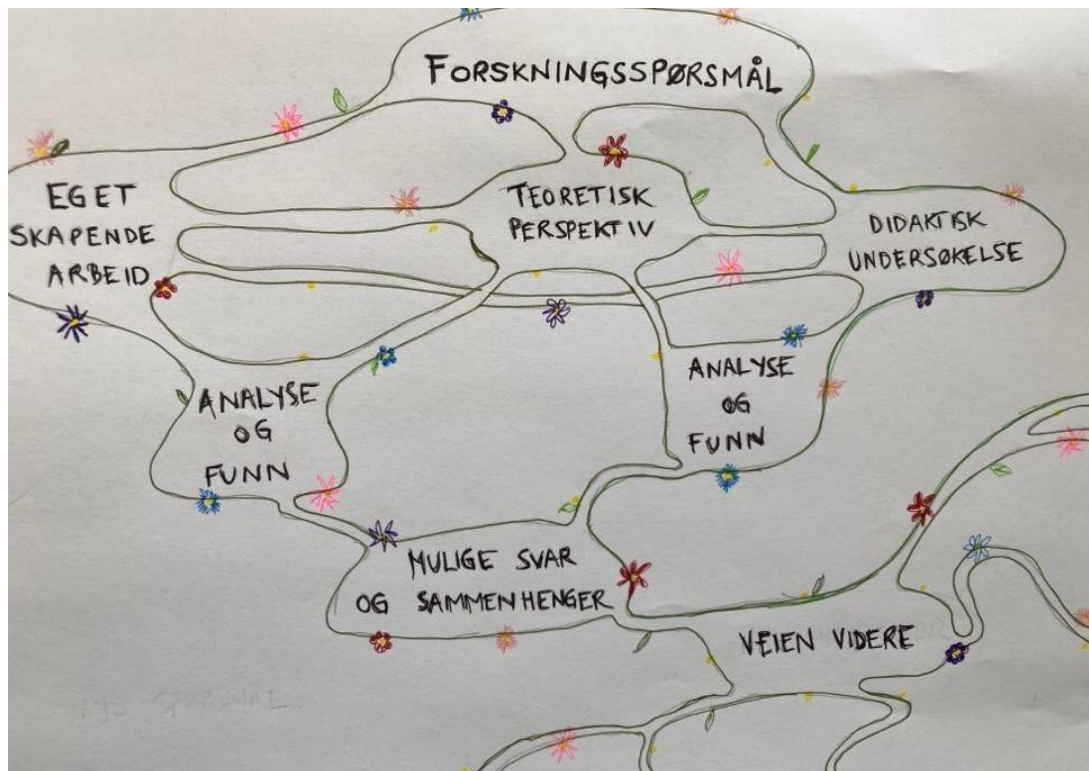
I dette masterprosjektet innehar jeg alle de tre rollene som Irwin (2013) mener skal være til stede ved bruk av A/r/tografi som en overordnet metodologi; kunstneren, læreren og forskeren. Mitt ESA henger tett sammen med det arbeid som elevene mine gjør, og vi påvirkes av hverandre. Hvordan teorien har blitt omsatt til praksis inngår også i denne treenighet. Vi henger sammen i en felles rot, men med ulike utspring og knopper, akkurat slik som Irwin poengterer at denne typen av forskning og kunstnerisk utførende foregår. Dette kalles for et «rhizom», noe som er et sentralt begrep innenfor A/r/tografien. Det brukes som en metafor for å forklare hvordan prosesser nødvendigvis ikke utspiller seg på en lineær måte, men heller at forholdet mellom rollene er ment å komplettere hverandre underveis. Det er en ikke-hierarkiske måte å se sammenhenger på, der begrepet er hentet fra biologien, der det forklarer rotsystemer som vokser horisontalt, sporadisk og parallelt ut fra røtter (Irwin, 2013).

I dette forskningsarbeidet, har rhizomet vært et godt bilde og illustrasjon for hvordan prosessen har fungert vekslende mellom eget skapende arbeid, elevundersøkningene og det teoretiske bakgrunnsteppe jeg har hatt med meg gjennom prosessen. I de forskjellige delene av prosjektet, har jeg måttet ta til meg nye tilnærminger, og se fra forskjellige perspektivet underveis. Jeg har stadig oppdaget ulike sammenhenger mellom prosjektets komponenter som har formet seg som mitt rhizom og som har ligget til grunn for valg jeg har måttet ta underveis.

Med dette metablikk over min egen forskning og de forutsetninger den har gjennom de metodologiske utgangspunktene, og mine roller innenfor dem, er det en god del ting jeg må være oppmerksom på når jeg analyserer de data jeg samler inn. Siden det ikke går å skille mellom de tre rollene innenfor A/r/tografien, vil nok de resultater jeg får frem kunne bære preg av dette. Likevel tror jeg at det kan gi interessante innblikk i deler av min både kreative og pedagogiske praksis, siden dette for mange lærere i kunst og håndverk ofte er to sider av samme sak.

Forskningsdesign og struktur i undersøkelsen

En tilnærming som lener seg mot A/r/tografien som metodologi, er dynamisk og ikke-linær. Jeg har illustrert mitt prosjekt på denne måten;



Figur 7; Egen illustrasjon over mitt prosjekt, og hvordan oppgaven henger sammen.

Illustrasjonen viser hvordan mine roller som kunstner (egen skapende undersøkelse), forskende (teoretisk perspektiv) og lærer (elevundersøkelse) står i sterk sammenheng til hverandre, og sammen danner grunnlaget for hvordan jeg innhenter og behandler data for å kunne svare på problemstillingen. Den kan symbolisere det rhizom som en A/r/todologisk tilnæringsmåte kan ha som metaforisk illustrasjon.

I oppgaven har jeg vektlagt begge mine undersøkelser like mye. Jeg opplever at de står i likevekt, og påvirker hverandre gjensidig i stor grad. De er forskjellige, men henger likevel veldig tett sammen. Dette utdypes mer i drøftingsdelen av avhandlingen.

3.2 Kvalitative metoder

I arbeidet med masteroppgaven har jeg fra start hatt en kvalitativ tilnærming på mine studier. Det har vært viktig for meg å kunne dykke dypere ned i et fåtall fokusområder, heller enn å favne bredt og kvantitativt for å kunne svare på problemstillingen. Ved kvalitative studier er målet å søke innsikt i forskningsdeltakernes perspektiv. Ved å søke forståelse i spesifikke situasjoner, gis en mulighet til å nå inn kjernen av informantenes oppfatning av seg selv og den kontekst forskningen foregår i (Befring, 2016). Blikket blir av forskeren rettet mot menneskets hverdagshandlinger i en naturlig kontekst, der ulike typer data kan samles inn på mange forskjellige måter. Intervjuer, observasjoner eller sekundærdata slik som dokumenter eller arkivmateriale er eksempel på data som kan være gjenstand for analyse i kvalitative forskningsmetoder (Postholm M. B., 2010).

Kvalitative forskningsmetoder kan inngå i mange ulike forskningsdesign. De oppleves ofte som mer fleksible enn de kvantitative metodene, og de er ikke like formaliserte og gir derfor mer rom for kreativitet og individuelle tilpasninger. Kort fortalt vil kvalitative metoder være veldig egnet for å forstå forskningsdeltakernes intensjoner, engasjement og meninger. De kan gi mulighet for å nå inn til kjernen av opplevelsene og selvforståelsen til informantene, og gjøre dette til gjenstand for analyse. Selv om bruk av kvalitative forskningsmetoder kun gir et innblikk i én eller et fåtall spesifikke situasjoner, kan resultatene være overførbare til lignende tilfeller og legge et grunnlag for teoretisk generalisering (Befring, 2016).

Hvordan samle og tolke data i kvalitativ forskning?

Innenfor det pedagogiske forskningsfeltet er det ofte den menneskelige faktoren som er interessant å se på når man skal samle inn data. Slik jeg har skrevet om i ovenstående kapittel, så dreier det seg om å studere spesifikke situasjoner, der målet er å tolke og forstå informantenes opplevelser om akkurat den situasjonen. Hermeneutikken er en tolkningskunst som har som mål å forstå meningen med tilværelsen. Oftest er det empiriske materialet tekst, men det kan også basere seg på artefakter, bilder eller symboler. Funn som blir gjort blir som regel presentert i en fortellende form (Mattson, 2013). For å kunne generere kunnskap ut fra datagrunnlaget for mitt masterprosjekt, må

jeg tolke både mine egne skrevne tekster, elevtekster og de gjenstander som har blitt laget i de skapende prosessene jeg og elevene har vært igjennom.

De datainnsamlingsmetodene som vanligvis egner seg til å studere disse fenomenene, er som regel varianter av å *observere* eller å *spørre* (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2016). Dette kan skje på ulike måter, og videre utdypes både observasjon, refleksjonslogg og intervju som datainnsamlingsmetode, siden det er det jeg i hovedsak benytter i dette masterprosjektet. Figuren under sammenstiller de metodene jeg har brukt;

Hva?	Hvordan?	Hvor mange?
<i>Intervju</i>	Semi-strukturert. Lydopptak. Transkribering i ettertid.	3
<i>Refleksjonslogg</i>	Elevene svarer på spørsmål som jeg har laget.	19
<i>Observasjon</i>	Semi-strukturert. Sammenfattende loggskrivning i ettertid.	6 tilfeller
<i>Egen logg</i>	Tankeskriving før, under og etter eget skapende arbeid.	Ca 20-30 tilfeller.

Figur 8; Sammenstilling av metodebruk.

Observasjon

I arbeidet med mitt masterprosjekt har jeg brukt observasjon som en av metodene for å samle inn data. Jeg har hatt en ustrukturert tilnæringsmåte, der jeg kun har hatt noen få punkter jeg skal se etter ved observasjonstilfellene. Observasjonene har blitt gjennomført fortløpende i det tidsrommet som elevundersøkelsene har funnet sted. Det dreier seg om to perioder på ca seks uker hver. Undersøkelsene har foregått 1-2 ganger i uken, der hver økt har vært ca to timer lang. I etterkant av hver undervisningsøkt har jeg skrevet ned mine erfaringer og observasjoner i en logg som sammen med den andre innsamlete dataen danner grunnlag for analysen og drøftingen i avhandlingen.

Observasjonene har blitt kodet ut fra samme kategorier som både intervju, refleksjonslogg og øvrig logg.

Jeg opplevde det som utfordrende å både observere og gjennomføre undervisning samtidig. Observasjonene er subjektive fra min side, og også hvordan jeg velger å formulere det jeg har sett etter kan påvirke tolkningsutfallet av dataen. Jeg tror dog at jeg gjennom observasjonene har fått et interessant «her-og-nå»-perspektiv som kan komplettere elevenes egne refleksjoner over temaet.

Intervju

Det er viktig for meg å tydelig få frem elevens egen stemme i arbeidet med masterprosjektet. Derfor har jeg valgt å intervju tre elever etter at elevundersøkelsen var avsluttet. Disse tre elever er tilfeldig valgt ut gjennom loddtrekking. De fikk selvfølgelig også et valg om de ønsket å stille til disposisjon, noe som alle valgte å gjøre. Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide (vedlegg 3), slik at alle fikk de samme spørsmålene.

Når jeg har gjennomført mine intervjuer til dette prosjekt har jeg valgt å ta lydopptak og deretter transkribere opptakene. Da sikrer jeg meg å få med meg alt som blir sagt, og har også muligheten til å gå tilbake for å lytte på nytt. Jeg slipper å bruke tid til notater i selve intervjuet, noe som kan oppleves som forstyrrende, samtidig som det er en utfordring å få med seg alt som blir sagt. Til forskjell fra videoopptak, får jeg ikke med meg for eksempel blikk- og kroppsspråk når kun lyden tas opp. Til dette formålet har jeg gjort vurderingen at det ikke er nødvendig, og neppe ville ha særlig stort utfall på hvilken data jeg får samlet inn. De transkriberte intervjuene er deretter kodet ut fra de samme kategoriene som øvrig data også er kodet etter, og dette brukes senere ved analysen av datamaterialet.

I intervjuene opplevde jeg å få mye data som kan brukes videre for tolkning. En av fordelene med intervju som metode, er at jeg kunne stille oppfølgings spørsmål når noe var uklart for meg. Flere av elevene som deltok i undersøkelsen er også på generell basis sterkere til å uttrykke seg muntlig enn skriftlig. Det er derfor nærliggende å tro at

intervjuene bidro med noe som jeg ikke kunne få tak igjennom for eksempel observasjonen eller de skrevne refleksjonsloggene.

Refleksjonslogg

I elevundersøkelsen har refleksjonsloggen fungert som en avsluttende oppsummering i det undervisningsopplegget jeg har gjennomført for å kunne samle inn datamateriale. En refleksjonslogg er en skreven tekst der elevene formulerer tanker og refleksjoner over sitt eget arbeid og den læringsprosess de befinner seg i. Hensikten er å få mulighet til å utvikle en metablikk på sin egen læring og utvikling (Slemmen, 2010). I mitt ESA har jeg derimot skrevet logg både før, underveis og etter en arbeidsøkt. Der har jeg ikke besvart noen på forhånd konstruerte spørsmål, men bare skrevet ned løse tanker og refleksjoner. Elevloggene er derimot styrt av meg som lærer. Det er jeg som har formulert spørsmålene som elevene skal besvare (vedlegg 4). Det er sannsynlig at jeg hadde fått frem annerledes eller mer varierende besvarelser hvis jeg for eksempel hadde latt elevene skrive logg etter hver økt, eller at de hadde fått lov å reflektere helt fritt. Men siden jeg er kjent med akkurat denne elevgruppen, så var min antakelse på forhånd at det var hensiktsmessig å ikke skrive for ofte, pluss at det formålstjenlig å presentere forhåndskonstruerte spørsmål som var lik for alle.

Det var 19 elever som skrev logg i ettertid av elevundersøkelsen, og det var stor variasjon i hvor mye de hadde skrevet. Tekstene er i ettertid lest, tolket og kodet i de samme kategoriene som min egen logg og intervjuene. Å basere seg kun på loggskrivning som metode for å samle inn data kan ha sine begrensninger fordi det kan være vanskelig å være objektiv når man skriver ned observasjoner eller tanker, og man kan miste viktig informasjon hvis man ikke skriver ned alt som skjer. I tillegg var noen logger vanskelige å forstå på grunn av mye skrivefeil. Derfor har jeg valgt å bruke ulike metoder som kan komplettere hverandre.

Egen logg

Mens jeg har jobbet med mitt ESA, har jeg kontinuerlig skrevet logg underveis. Noen ganger skjer loggskrivningen i forkant av arbeidet, noen ganger i løpet av det, og noen

ganger til slutt eller som en blanding. Loggen bærer preg av tankeskriving, der jeg har skrevet ned de tanker, fungeringer og refleksjoner jeg har gjort meg uten å ha noen rammer å forholde meg til. Det har resultert i en variert logg med alt fra stikkord til lengre tekster. Tekstene er til slutt lest, tolket opp mot problemstillingen og fordelt inn i kategorier for koding av datamaterialet.

Siden loggen er ustrukturert og variert, er en av utfordringene å finne tak i essensen av det jeg har skrevet. Det er mange øyeblikksbilder som sammen skal skape et større bilde. Samtidig har det vært viktig for meg å la loggen være «åpen», slik at den fanger opp også de små tankene som først kan virke ubetydelige, men som sammen med andre små tanker og refleksjoner kan skape en sammenheng og få frem resultat som ved en systematisk og strukturert loggskrivning kunne ha gått meg forbi.

Jeg og meg i en skapende prosess

De undersøkinger jeg har gjort i masterprosjektet har det billedlige portrettet som utgangspunkt. Etter hvert i mitt ESA dreier det seg over på selvportrettet som form, og enda lenger ut i arbeidet er det selvportrett kombinert med blindtegning som utkrystalliserer seg som hovedfokus. Denne utvikling og disse valg som leder meg mot mitt sluttelige resultat er en fortløpende prosess preget av en intuitiv tilnærming fra min side. Lite ante jeg når jeg startet at jeg skulle ende opp der jeg gjorde på slutten. Gjennom å analysere det datamateriale som jeg har konstruert under mitt egen skapende arbeid, vil jeg nå prøve å få tak i hva som faktisk har skjedd, og hvorfor jeg har tatt de valg jeg har tatt underveis for å eventuelt kunne besvare min problemstilling. At min problemstilling er relevant i min skapende prosess mener jeg at jeg kan knytte til de ulike roller jeg har gjennom arbeidets gang, både som den kreative utføreren, pedagogen og forskeren. De henger sammen, er avhengig av hverandre og påvirker hverandre i de valgene jeg tar underveis, akkurat slik som A/r/tografien peker på.

3.3 Etske betraktninger

Når forskningen involverer mindreårige informanter, er det flere etiske betraktninger man må ta hensyn til i sine studier. Dette gjelder i høyeste grad for meg og mitt forskningsprosjekt. Postholm (2013) skriver at ungdommers evne som informanter tidligere har vært undervurdert i forskningsverden. Det har vært vanligere å la voksne være de som fortalte om hvordan de unge opplevde hverdagsfenomener, og ikke la ungdommene selv komme til tale. Denne fremgangsmåte er kritisert, og delvis forkastet i dag. Nå anerkjennes mindreårige informanter i større grad som noen som kan bidra med verdifulle perspektiver til ulike forskningsprosjekter. Siden forskeren likevel har kontrollen og makten over forskningsprosessen, må det tas hensyn til at det er et asymmetrisk forhold mellom den voksne forskeren og barnet (Postholm M. B., 2010). I min studie er dette noe jeg alltid må ha i tankene når jeg gjennomfører mine undersøkinger, og det er viktig for meg å være åpen og tydelig med de avgjørelser og vurderinger jeg har måttet ta underveis.

Godkjenning og innhenting av samtykker

Prosjektet er i sin helhet godkjent fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) (vedlegg 1). Det ble søkt om godkjenning tidlig i prosessen, slik at den var på plass før jeg begynte innsamlingen av data fra mine informanter. Ledelsen på skolen jeg jobber på har også hele tiden vært informert om prosjektet, og hatt kjennskap til at jeg har brukt opplegg som har involvert elever til innsamling av data. I tillegg har jeg innhentet samtykke fra foresatt om elevene fikk lov å delta i studien (vedlegg 2). I den første elevgruppen jeg hadde var det vanskelig å få innhentet samtykke, siden jeg var avhengig av at elevene selv tok ansvar for å ta med samtykkene hjem, få de underskrevet for å så ta de med tilbake til meg. Det resulterte i at jeg kun fikk innhentet fire samtykker, noe som satte begrensninger for hvordan jeg kunne gjennomføre undersøkningen og samle inn og bruke de data jeg fikk. Likevel opplevde jeg at jeg fikk en god del brukbart datamateriale, som vil presenteres senere i avhandlingen. Innfor neste runde med elevundersøkelser informerte jeg alle foresatte samlet i forbindelse med et foreldremøte. Da fikk jeg anledning til å fortelle om prosjektet i sin helhet, og kunne også svare på spørsmål som kom opp. Dette opplevde jeg som veldig positivt, og også noe som skapte nysgjerrighet

og engasjement utenfor studiens egentlige rammer. I etterkant av møtet fikk alle foresatte som ønsket signere på samtykkeerklæringen, noe som resulterte at jeg fikk samtykke fra absolutt alle elever i den aktuelle informantgruppen, og jeg kunne planlegge for å involvere alle i mine undersøkelser og utprøvinger. Selvsagt ble også elevene godt informert om hva forskningen skulle inneholde, om at de selve kunne bestemme om de ønsket å være med å bidra som informanter, og at de når som helst kunne trekke seg hvis de ønsket. Jeg opplevde under prosjektperioden at ingen av elevene gjorde dette, men at de tvert imot var veldig ivrige og imøtekommende til prosjektet i sin helhet.

All data som er samlet inn, slik som intervjuopptak, notater, elevsvar på spørreundersøkelser, kodet materiale og bilder er behandlet og oppbevart samsvarende med NSDs retningslinjer.

Metodekritikk, validitet og reliabilitet

Kvalitative metoder generelt, og A/r/tografi som metodologi kan begge være verdifulle tilnærminger for å undersøke og forstå komplekse fenomener. Imidlertid er det viktig å være kritisk til metodene som brukes og å reflektere over deres begrensninger. A/r/tografien legger vekt på kunstneriske og kreative uttrykk, og det kan være vanskelig å vurdere slike prosesser objektivt. Dette er heller ikke hensikten når en bruker metoder innenfor det kvalitative spektret, men heller en påminnelse om å være oppmerksom på hvordan de subjektive tolkningene kan påvirke tolkning og forståelse av datamaterialet. Det er aktuelt i alle de metoder som er brukt i mitt masterarbeid, både observasjon, intervju og loggskrivning.

For å kunne se på en studies validitet, er det essensielt å se nærmere på den kontekst som forskningsprosjektet foregår i (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2016). Siden jeg bruker meg selv som et av hovedinstrumentene i min forskning, noe som er vanlig ved bruk av kvalitative metoder, er det flere faktorer som må tas i betraktning når validiteten på dataen vurderes. Blant annet kan forventninger, relasjoner og forutinntatte oppfatninger spille en stor rolle ved analyse av datamaterialet. Å være varsom og nyansert i tolkningsarbeidet der derfor av største betydning for troverdigheten til forskerens

observasjoner. Også måten datamaterialet presenteres på er fundamentalt for hvordan validiteten på studien blir oppfattet. Ved kvalitativ forskning er det et grunnleggende krav om at den gjennomføres på en reliabel måte. Det innebærer at forskningsprosessen må beskrives nøyaktig fra start til slutt, og alle fremgangsmåtene må presenteres og gjøres rede for. Det i sin tur kan avgjøre hvordan dataens nøyaktighet og konsistens blir oppfattet, noe som i sin tur er med på å forsterke eller svekke reliabiliteten i studien (Befring, 2016). Ved å ta dette i betraktning, har jeg gjort meg noen tanker om de validitets- og reliabilitetsproblemer denne oppgave eventuelt kan kritiseres for å ha. Disse presenteres nå videre, og gjennom å løfte de opp i lyset håper jeg på å kunne gi et så detaljert og transparent inntrykk som mulig på mitt forskningsarbeid, og på den måten øke troverdigheten til studien.

Siden studien foregår på en bestemt ungdomsskole, med to relativt små elevgrupper, kan den sies å tilhøre en snever og klart avgrenset kontekst. Tidsrommet som forskningen foregår på, er også relativt lite. Mitt ESA har vært en prosess som har foregått i halvannet år, mens de data som er innhentet gjennom de elevundersøkningene er begrenset til noen uker. Det forskningsarbeid som jeg foretar meg på min egen skapende praksis involverer kun en person, nemlig meg selv. Dette er jo vanlig i et kvalitativt og A/r/tografisk forskningsdesign, men må likevel tas i betraktning når resultatene fra studien presenteres. Siden jeg har kjennskap til mine informanter fra før av, er det å anta at jeg besitter både forutinntatte oppfatninger og ulike forventninger om den gruppen jeg forsker på. Dette er i samsvar med det Befring skriver om hensyn man må ta, og fallgruver man kan komme i ved kvalitativ forskning (Befring, 2016). Å overføre mine funn og trekke valide konklusjoner, er derfor ikke mulig uten å først foreta seg fylldige beskrivelser og gjøre grundige analyser av disse. Innenfor kvalitativ forskning er ikke alltid målet å skape seg et objektivt oversiktsbilde, men heller å fordype seg en spesifikk situasjon der det subjektive også får ta plass. For min del har det vært viktig å være mest mulig transparent i mine beskrivelser av det jeg foretar meg i min studie. Ved å forklare nøye hva jeg gjør til enhver tid, og også tydelig poengtere hvilket fagstoff som kommer fra hvem, og hva som er mine egne tanker og refleksjoner, håper jeg på å kunne bidra til denne transparentheten. Så selv om studiene kan sies ha både validitets- og reliabilitetsutfordringer, mener jeg likevel at de funn jeg har gjort kan være interessante

og relevante for flere som jobber innenfor det samme fagfeltet som jeg gjør. Jeg er bevisst på at disse resultatene ikke kan ses som bombastiske generelle sannheter, men de kan vise til interessante funn for det utvalg som har vært del av prosessen.

3.4 Hvordan har jeg analysert materialet?

Målet med min forskning er å kunne svare på min innledende problemstilling;

- *Hvordan kan arbeid med selvportrett være med på å skape refleksjon over temaet «Identitet og selvbylde» for meg og elever på ungdomsskolen?*

For å kunne finne noe i datagrunnlaget mitt som hjelper meg på veien mot svaret på dette spørsmål, har jeg måttet bestemme meg for hva jeg skal lete etter, og hvordan jeg skal gjøre det. For å kunne analysere det datamateriale jeg har samlet inn er det systematisert og kodet. Jeg bruker en abduktiv tilnærming for å kode datamaterialet som er samlet inn gjennom observasjon, intervju, elevlogg og egen logg. Det innebærer at ved å først nærlese materialet har jeg funnet koder som kan hjelpe til med oversikt og kategorisering. Deretter har jeg løftet blikket opp mot teorien, og sett på datamaterialet i lys av den. Materialet har beveget seg frem og tilbake mellom empiri og teori, og bidratt med at kategoriene har utviklet seg i løpet av analysearbeidet. Jeg har lett etter sammenhenger, mønster, brudd og spenninger i materialet, og har kunnet identifisere ulike utsagn og observasjoner som jeg skal se på nærmere knyttet opp mot problemstillingen. Kategoriene er omtalt litt annerledes i mitt ESA sammenlignet med elevundersøkelsen. Dette fordi de er gjennomført med ulike metodiske tilnærminger. Likevel har jeg satt de som berører lignende tematiske innfallsvinkler i den samme fargekategorien, siden jeg mener at de kan brukes som sammenligningsmateriale i feltet mellom mine refleksjoner og elevenes refleksjoner. Også her blir det både tydelig og viktig å være bevisst de ulike rollene jeg har med A/r/tografien som overliggende metodologisk paraply.

For å illustrere hvordan jeg har gått frem, viser jeg her et par utklipp fra de skjemaene jeg har brukt når jeg har kodet materialet. Jeg har plukket ut utsagn og sitater fra elevenes refleksjonslogger og fra transkriberingen av intervjuene jeg har gjort. Disse er sortert inn i ulike kategorier;

Sammenstilling av kodet material fra de didaktiske aksjonene (Refleksjonsspørsmål og intervju)

Refleksjon over identitet som overordnet begrep Refleksjon over egen identitet

Positiv utsagn om oppgaven Negativ utsagn om oppgaven

Positiv refleksjon over praktisk arbeid Negativ refleksjon over praktisk arbeid

Utsagn om læring

Refleksjonsspørsmål (18 respondanter)

Refleksjon over identitet som overordnet begrep	Refleksjon over egen identitet	Utsagn om oppgaven og praktisk arbeid	Utsagn om læring
Bildet du har i hode av deg selv og hvem du identifiserer deg som.	Jeg tenkte på hva jeg liker å gjøre og hvilke verdier jeg har. Jeg liker å spille gitar så da hadde jeg med en gitar. Men jeg kan også fort bli sint hvis ting ikke blir som jeg har tenkt. Det viser jeg med novellen jeg skrev når gitarstrengen røk.	Jeg syn det er bra at vi gjør noe nytt og praktisk.	At det er vanskelig og tegne blindt.
hvem jeg er hva jeg står for familie, venner og hvem jeg assosierer med	tid det her jeg mye av	Det er morsomt og lære om seg selv.	vanskelig og utfordrerne
Det innebære over hvordan jeg er og hvem jeg er	Jeg er ofte trett og sliten. Skulpturen min sover over pulsten. Det er meg.	Jeg synes at denne oppgaven var ganske bra fordi at vi kunne jobbe med skulpturen som jeg synes var ganske bra. Jeg synes og at det var ganske artig og gjøre den blindtengninga for å se om man klarte å lage en tengning som lingnet på seg selv, som jeg synes gikk	Jeg her lært å forme figur av ståltråd

Figur 9: Utklipp fra kategoriseringen av elevundersøkelsen.

På samme måte har jeg gjort meg loggen jeg har skrevet i forbindelse med mitt ESA. Loggen er lest og tolket av meg, og jeg har plukket ut sitater som er relevante for å kunne svare på problemstillingen. Disse er kodet innenfor ulike kategorier, som nesten samsvarer med dem fra elevundersøkelsen;

▲ Sammenstilling av kodet materiale fra mitt eget skapende arbeid (Loggbok og notater)

Refleksjon over identitet som overordnet begrep

Refleksjon over min egen identitet

Refleksjon over didaktisk arbeid

Refleksjon over læring og skapende prosesser

Refleksjon om identitet som overordnet begrep	Refleksjon over min egen identitet	Refleksjon over didaktisk arbeid	Refleksjon over læring og skapende prosesser
Andres liv ser perfekt ut på avstand. Men er det det riktige bildet? Hvilket bilde gir du av deg selv? Og hvem slipper du nærmere for å blottlegge detaljene?	Tanken er et bilde av Harry Potter, siden den litteraturen har betydd mye for meg gjennom min oppvekst, både som egen litteraturopplevelse, men også et fellesskap sammen med venner og nå med mine egne barn.	Når jeg jobber med mine portrett metaltråd tenker jeg stadig på mine elever. Er det dem jeg ser? Er det de som ser meg? Kan vi laget et klassebilde på denne måten?	Jeg opplever en del utfordringer med å få ansiktens proporsjoner riktig. Jeg har funnet ut at hvis jeg tar bilder og/eller ser gjennom kamerat ser jeg bildet på en annen måte, og det hjelper meg i prosessen.
Innsiden ut eller utsiden inn? Er bakgrunnen tom eller er den full av ting vi ikke ser? Livet – er det en linje fra start til slutt, eller en sirkel uten skarver, men likevel full av innhold? Sammenhengende eller frittstående?	Fant ut at jeg nok startet med det bildet på grunn av at jeg ikke har noen direkte personlig relasjon med bildeobjektet. Da føler jeg ikke like mye ansvar for at det må bli bra.	Elevene har laget skulpturer, og jeg vil også prøve. Jobber med proporsjoner, utfordrende å få de passende. Tenker på hvordan elevene tilnærmet seg oppgaven. De fleste jobbet intuitivt og utforskende. Prøvde seg frem. Jeg gjør det samme. Noe frustrasjon. For noen elever stopper det opp når de møter motgang. De vil ha oppskrift. Jeg er van til å jobbe etter mal eller	Har startet med mitt selvportrett gjennom å gjøre helblinde tegninger der jeg ser på meg selv i speilet. Da har jeg hele tiden kontakt med meg selv, samtidig som prosessen føles «ufarlig», da bildet blir surrealistisk uansett. Samtidig er jeg overrasket over hvor mange detaljer som jeg får med.

Figur 10: Utklipp fra kategoriseringen av min egen logg.

At jeg i elevundersøkelsen velger å ha med de tre kategoriene som omhandler oppgaven og forholdet til praktisk arbeid, grunner seg i at det for min del var viktig å kunne finne både positive og negative sider ved skapende prosesser som en del av dannelse og læring. De henger sammen, men jeg opplevde behovet av å kunne skille de når jeg analyserte datamaterialet. I mitt ESA trengte jeg ikke disse kategoriene, siden der er det både jeg selv som har konstruert oppgaven og jeg selv som utfører den. Det er viktig for meg at jeg også i analysen klarer å formidle et bilde av oppgaven om at alt henger sammen på en eller annen måte (se figur 1). Kategoriene kan derfor ikke sees på som vanntette skott, og det vil være en til tider uklar grense mellom den. Det vil alltid være noen sitater som er vanskelige å plassere, og som kunne ha passet på flere plasser. Til syvende og sist er det en subjektiv vurdering foretatt av meg som er gjennomført. Dette må tas i betraktning når man leser analysen av arbeidet.

3.5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg arbeidet med de to undersøkelsene. Arbeidet er delt inn i fire faser som fremstilles lineært. Det kompletteres med bilder og kommentarer som

diskuteres nærmere ut fra de kategorier jeg har systematisert materialet innenfor. Til slutt i kapittelet presenterer jeg noen funn som jeg mener tydeliggjøres i kapittelet.

Fase 1. En forsiktig start

Å tove portrett i ull

Når jeg skulle starte mitt ESA ønsket jeg meg et utgangspunkt der jeg følte meg trygg. Jeg valgte å bruke ull som materiale, og hadde som mål å utforske hvordan jeg kan lage naturtro portrett kun ved bruk av ullfibrer. Valget av motiv falt på karakterer fra Harry Potter som er en karakter fra forfatteren J.K Rowlings fantasyunivers.



Bilde 9; Håndtovet og nålfiltet bilde av Harry, Ron og Hermione, inspirert av bøkene om Harry Potter av J.K Rowling. Eget foto.

Ønsket mitt var å gjennom å portrettere personer som har betydd mye for meg gjennom oppveksten, så ville jeg kunne få en bedre forståelse for hva og hvilke som har bidratt til utvikling av min egen identitet. Den tankegangen ser jeg også tydelig i et utdrag fra min loggbok;

«Tanken er et bilde av Harry Potter, siden den litteraturen har betydd mye for meg gjennom min oppvekst, både som egen litteraturopplevelse, men også et fellesskap sammen med venner og nå med mine egne barn.»

Jeg reflekterer her over en del av min egen identitet, men setter den også inn i en større sammenheng når jeg trekker fellesskapet inn i mine refleksjoner. Allerede så tidlig i min skapende prosess er det altså nærliggende å tro at jeg ikke bare ser meg selv som et frittstående, enkelt individ, men som en del av noe større som speiler meg i de valgene jeg tar. Etter hvert som jeg jobbet videre med bildet, tenkte jeg oftere og oftere over motivvalget. Jeg skriver også om dette i loggboken; *«Fant ut at jeg nok startet med det bildet på grunn av at jeg ikke har noen direkte personlig relasjon med bildeobjektet. Da føler jeg ikke like mye ansvar for at det må bli bra.»* Portrett blir personlig, og nå var det ingen som kunne komme med tilbakemeldinger, innspill og kritikk over resultatet. Det følte trygt og godt. Likevel opplevde jeg at arbeidet mer og mer dreide seg om den tekniske utførelsen, og at den litterære relasjonen jeg har til Harry Potter ikke kom til uttrykk i mitt arbeid. Dette viser et loggsitat fra slutfasen av mitt innledende arbeid; *«Jeg opplever en del utfordringer med å få ansiktenes proporsjoner riktig. Jeg har funnet ut at hvis jeg tar bilder og/eller ser gjennom kamerat ser jeg bildet på en annen måte, og det hjelper meg i prosessen.»* Refleksjonene om identitet uteble, og mitt fokus ble lagt på å kunne gjenskape bildet så portrettlikt som mulig. Selv om jeg liker å utfordre meg teknisk, opplevde jeg straks at jeg måtte gå videre i min utforsking, fordi dette ga meg ikke alle de svarene jeg ønsket.

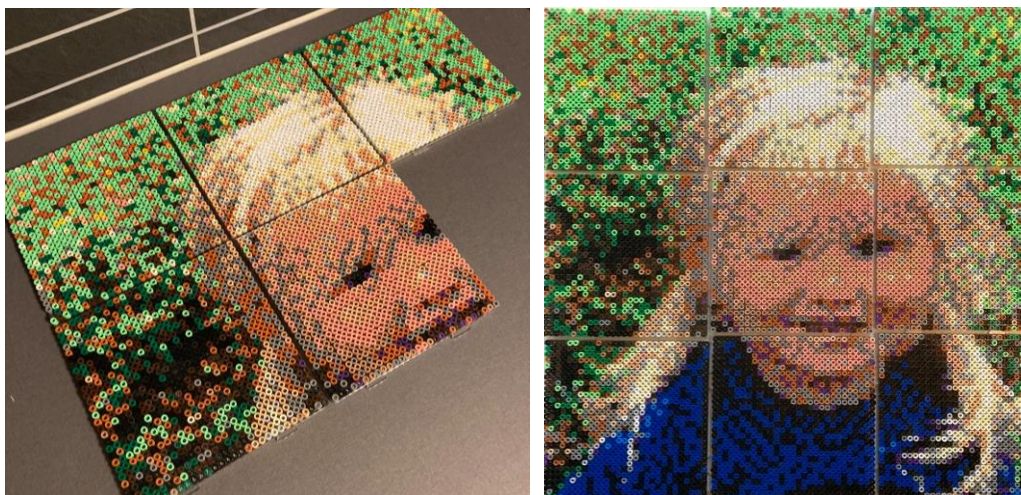
Portrett med perling som teknikk

I starten av mitt ESA opplevde jeg at jeg famlet litt i mørkret. Jeg hadde ingen tydelig vei å gå, men tok tak i små halmstrå jeg syntes virket interessante. Derfor ble det å perle et portrett neste, helt tilfeldige, oppgave. Grunnen til at jeg valgte å prøve å perle et portrett er at ungene mine ved det tidspunktet perlet veldig mye, og at jeg så en mulighet til å få gjøre dette sammen med dem. I en travel hverdag er det fint å finne aktiviteter og opplevelser vi kan dele, men samtidig som er tilpasset etter oss selv når det gjelder for

eksempel motiv og vanskegrad. Og det er akkurat her mine tanker forsetter å vandre. Et tekstutdrag fra loggen når jeg perlet et portrett av min yngste datter illustrerer dette;

«Bit for bit vokser bildet frem. Hun består av deler av oss, små byggeklosser satt sammen i et mønster. For at det skal bli hun, må de være på riktig plass. Jeg bygger henne på nytt igjen. Akkurat som når hun vokste inni meg, vokser hun nå ute i livet – og på perlebrettet».

For å perle er på en måte som å pusle sammen hverdagen. Noen perler kan havne feil og skeivt uten at det gjør noe. Det store bildet er fortsatt intakt, og på avstand ser det plettfritt ut. Men kikker man på nærmere hold, ser man feilene og mistakene. Dette er det ikke alle som ser, kanskje kun de som står en nærmest; *«Andres liv ser perfekt ut på avstand. Men er det det riktige bildet? Hvilket bilde gir du av deg selv? Og hvem slipper du nærme for å blottlegge detaljene?»*. Jeg ser at perlingen får meg inn på tanker som både rører meg selv og de rundt meg, men også refleksjoner om identitet på et større, overordnet plan. Om det å vise en fasade utad, det å velge hva du vil vise for omverden og hva du ønsker skal være gjemt. I tillegg blir det tydelig at dette er en prosess, der noe vokser frem sakte med sikkert, og at denne prosessen er med på å forme de tanker og refleksjoner jeg gjør meg.



Bilde 10; Perlebildet av min datter vokser sakte med sikkert frem, for å til slutt bli ferdig. Eget foto.

Perling tar tid. Det er et møysomt arbeid som krever full konsentrasjon og utholdenhet. Også her opplevde jeg etter hvert at den kreative utfoldelsen fikk vike for det tekniske. Jeg fikk delt en opplevelse sammen med barna mine, men oppgaven ga ikke rom for de

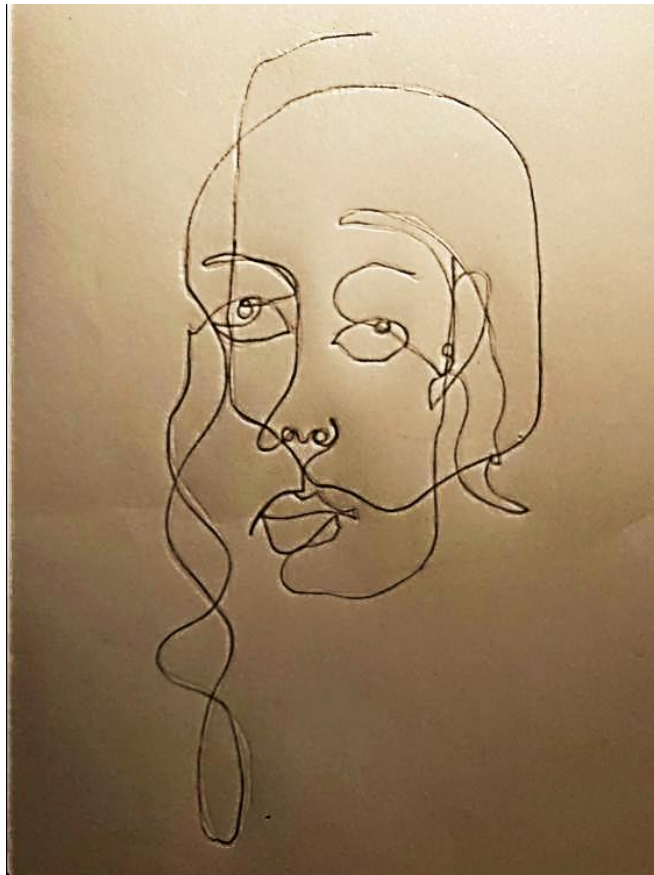
større, billedlige tolkningene som jeg ønsket å komme meg tettere innpå. Gjennom denne tankeprosess skjønnte jeg etter hvert at jeg måtte dreie fokuset mer innpå meg selv for å kunne reflektere mer over min egen identitet, selv om jeg også må sette den i lyset til andre. Jeg måtte rett og slett begynne å lage portrett av meg selv.

Fase 2. Å rette fokus mot meg selv

Selvportrett ved hjelp av blindtegning

Hvordan starter man med å lage et selvportrett? Mulighetene er uendelige i form av materiale, teknikker og innfallsvinkler. Det oppleves fort litt skummelt og fremfor alt vanskelig å lage et portrett som skal vise hvem jeg er. Jeg ser ikke på meg selv som en veldig god teknisk tegner. Å begynne med å prøve på et bilde som skulle være helt fotografisk lik meg vegret jeg meg derfor for. Jeg valgte i stedet å starte med mine selvportrett gjennom å gjøre helblinde tegninger der jeg ser på meg selv i speilet. Jeg har tidligere brukt denne teknikken sammen med elever på mellomtrinnet, og opplevd at den er forløsende og «ufarlig». Alle kan mestre den, og jeg tenkte at det kunne være et startpunkt for meg også, for å komme i gang.

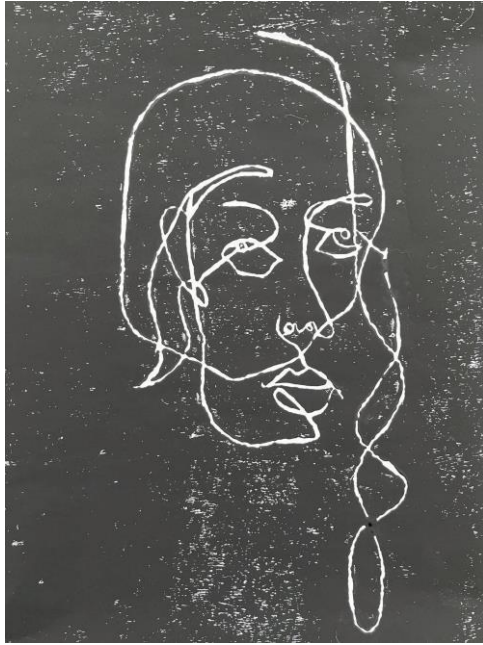
Da jeg startet med blindtegningene mine opplevde jeg å ha kontakt med meg selv, samtidig som prosessen føltes «ufarlig», da bildet blir surrealistisk uansett. Samtidig er jeg overrasket over hvor mange detaljer som jeg får med. Noen av dem synes jeg karakteriserer meg, slik som fletten i håret. Jeg klarer å se «meg» i portrettet, og i prosessen opplevde jeg meg veldig nærværende, siden jeg brukte speilet som hjelpemiddel og ikke et statisk bilde. Jeg kjenner at prosessen gir meg noe, og det vekker tanker og funderinger hos meg, noe som jeg også kan se i loggboken; *«Innsiden ut eller utsiden inn? Er bakgrunnen tom eller er den full av ting vi ikke ser? Livet – er det en linje fra start til slutt, eller en sirkel uten skarver, men likevel full av innhold? Sammenhengende eller frittstående?»*. Jeg reflekterer her over selve bildet knyttet opp mot det store identitetsbegrepet, men sitatet tilfører også noe som leder meg videre i min prosess – nemlig bakgrunnen og tidslinjen. Dette er to ting som vil bli viktigere for meg etter hvert som jeg kommer meg videre på min knotete sti av et arbeid.



Bilde 11; Den første blindtegningen jeg gjorde, som også ble den som fulgte meg videre gjennom hele mitt arbeid. Eget foto.

Blindtegning blir grafisk trykk

Blindtegningen gir meg nye tanker, og åpner opp for nye muligheter. Jeg ønsker å ta den med som motiv til et grafisk arbeid der jeg jobbet med linoleumssnitt. Først prøvet jeg ut å bare overføre den til trykkplaten, og gjorde to ulike versjoner der jeg på den ene skar ut selve linjen, og på den andre der jeg skar ut bakgrunnen og lot linjen stå igjen.



Bilde 12; To versjoner av det samme motivet. En der kun den tynne linjen er skjært ut, og den andre der hele bakgrunnen er fjernet og kun linjen står igjen. Eget foto.

Nå åpenbarte seg plutselig noe nytt for meg. For på de grafiske trykkene ble bakgrunnen så mye mer tydelig enn ved tidligere utprøvinger i andre materialer. Og det var som om bakgrunnen trengte et innhold for å kunne gi bildet rettferdighet. I loggen skriver jeg dette; «Vår egen bakgrunn er jo dynamisk og hele tiden voksende, og noen ting blir mer fremtredende enn andre, avhengig av ulike situasjoner og kontekster. Hva vi velger å fremheve i vår bakgrunn er også avhengig av hvilken kontekst vi er i». Jeg bestemte meg for å skjære ut ulike bakgrunner på nye trykkplater som kunne brukes hver for seg, eller kombineres, akkurat for å kunne det valget vi har i hva vi velger å trekke frem. For eksempel så er det nærliggende å tro at det i et jobbintervju vil trekkes frem og vektlegges en type bakgrunn, mens det på et stevnemøte kanskje er en annen del av bakgrunnen som får skinne? Slik som kunstnere har gjort gjennom alle tider, ble mitt behov for å trekke inn gjenstander, symbolske bilder eller artefakter nå synliggjort. Disse bakgrunnene valgte jeg å skape for å se hva de tilførte til mitt utgangsbilde;

Vindu

«Innsikter og utsikter. Hva er mitt vindu mot verden? Hvilke er mine utsikter? Og hva ser de som ser inn? Eller er det jeg som ser inn i meg selv, har innsikt om verden rundt meg? Eller er det et tidsvindu? Tid for ulike ting i livet.»

Dette skriver jeg i min loggbok når jeg arbeider med bakgrunnene til linoleumssnittene. Vinduet er der, men innholdet forandres. Jeg har alltid tenkt mye, både på fremtid og fortid. Likevel synes jeg det er viktig å være i nuet. Vinduet kan symbolisere dette, ved at det finnes noe bak, men også noe foran. I midten står jeg, med utsikt begge veier. Når jeg arbeider løfter jeg ofte blikket ut av vinduet. Ser det som er der utenfor, ser de omgivelsene som jeg er del av, men som også er en del av meg. Det er et begrenset synsfelt, og jeg vet at det ligger mer utenfor det jeg ser. Jeg uttrykker dette i loggen;

«Kanskje er det det som gjør at jeg alltid har opplevd livet som spennende – fordi jeg jeg vet hva jeg har, men også at det er finnes så mye mer som jeg ikke ser, men som likevel er der hvis jeg velger en annen synsvinkel.»



Bilde 13; Bakgrunn eller forgrunn? Utsikt eller innsikt? Eget foto.

Boken

Inn i boken – gjennom livet. At få gå inn i en annen verden for en stund. Et parallelt univers der jeg blir tilskuer, statist eller observator. At få lage seg egne bilder av historien. For

hvem eier egentlig historien? Hvem eier min bakgrunn? I loggboken kan jeg se at jeg kobler denne delen av mitt arbeid tett opp mot min egen identitet; «*Alt det jeg har lest og blitt lest for gjennom livet mitt, har gitt meg kunnskap, glede og litterære opplevelser. Uten bøkene hadde jeg ikke vært den jeg var.*»



Bilde 14; Inn i boken - gjennom livet. Mine leseopplevelser - mitt liv. Eget foto.

Uten bøker hadde jeg ikke kunnet skrive denne masteravhandlingen. De sier noe om mitt yrkesvalg, og min lidenskap for å gi andre gode leseopplevelser, både mine elever og mine egne barn. De sier rett og slett mye om meg selv, og dette innser jeg når jeg velger mitt motiv, og jeg ser det i mine loggboksnotater; «*Hvilke bøker jeg leser og har lest sier noe om hvem jeg er, hva jeg liker og hva jeg har lært og ønsker å lære.*» Likevel sier de ikke alt om meg, kun en del av meg. Jeg opplever at jeg må trekke frem flere sider av meg selv i lyset.

Fjellet

«*Stedet som lar meg kombinere det fysiske med det psykiske. Der tanker formes og får lov å vandre uten forstyrrelser. Som påminner meg om at jeg er liten i verden, men stor i meg selv. Der mestring skjer, og der frustrasjon får utløp.*»

Dette skriver jeg i min loggbok når jeg arbeider med en bakgrunn som viser konturene av et fjell. Jeg vet at naturen er viktig for meg, og at den alltid har vært det. Likevel når jeg ser hva jeg har skrevet i min logg, og hva jeg opplever når jeg ser på bildet jeg har laget, så går det opp for meg *hvor* viktig det faktisk er. Det er noe som er konstant, men som samtidig er dynamisk i rytmen av årstidene, dyrelivet og menneskene som bruker det. Mitt fjell ligger rett bak huset. Der står det trygt, jeg har det i ryggen. Det har alltid vært der, siden urminnes tider, og kommer alltid å være der. Det kommer overleve meg og mine kommende generasjoner. Jeg uttrykker dette slik; «*Det er min og andres bakgrunn, min og andres nåtid og min og andres fremtid. Jeg deler det med mange. Likevel kan jeg si at det er mitt. Jeg låner det bare, men trenger ikke levere tilbake det.*»



Bilde 15; Jeg tiltrekkes stadig av motiver av fjell. Så også i mitt eget arbeid. Eget foto.

Jeg er liten i en stor verden, men også stor i min egen lille verden. Den vil jeg se enda nærmere på, og jeg lar meg selv lete frem enda mer bakgrunnsstoff som bidrar til mitt nåtida jeg.

Ørnen

Friheten. Jerngrepet. Beskyttende. Truende.

Jeg lar ørnen få symbolisere disse ordene. Jeg uttrykker meg slik i loggboken; «*For hvem eier friheten? Og hvis den eies, er den da fri? Eller sitter vi alle fast i samfunnets klør på noen måte?*»



Bilde 16; Linoliumssnitt av ørn, og kombinert med trykk av blindtegningen. Eget foto.

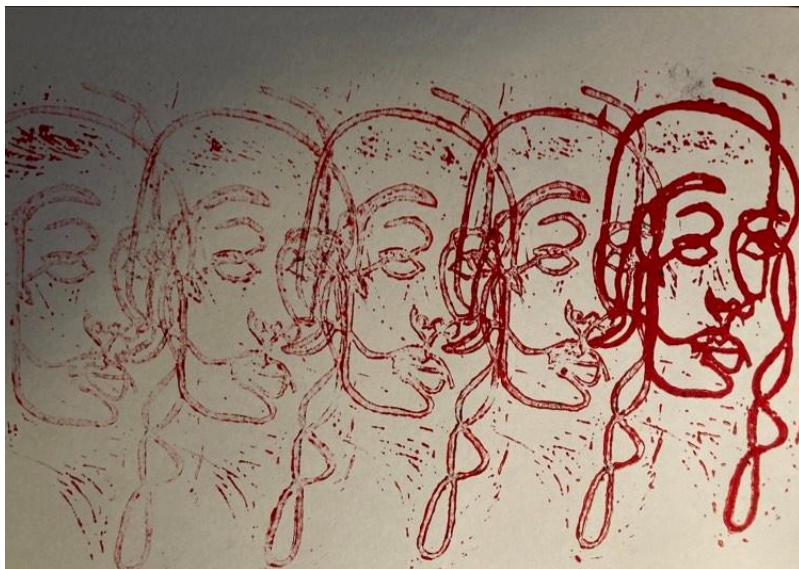
Har det oss i et jerngrep, som likevel er så varsomt at vi nesten ikke merker det med mindre vi ønsker å merke det? Bør vi heller se på den som et par beskyttende vinger? Det noen opplever som trygt, kan for andre oppleves som truende. Jeg stiller meg spørsmålene som mennesker har spurt seg selve i alle tider, og som de kommer å fortsette og spørre seg – «*Hva er egentlig frihet?*» Hva har disse tankene med min bakgrunn å gjøre? Jeg skriver i min logg at;

«Helt siden jeg var liten har jeg vært samfunnsengasjert på en eller annen måte. Fra den sinte tenåringen som demonstrerte i gatene for klima og miljø, til den litt mer rolige og beherskede barneidrettstreneren som er opptatt av at alle skal få muligheten til å være med. Å være samfunnsengasjert handler mye om frihet. Det handler om muligheten til å få lov å være den man er og samtidig føle seg trygg. På en eller annen måte opplever jeg at ørnen symboliserer dette – trygghet og frihet i et. Jeg vil være en ørn for mine barn og mine elever.»

Jeg vil beskytte dem samtidig som de får lov å prøve sine egne vinger. Kanskje er vi som velger å arbeide med mennesker litt som ørnen? Kanskje må vi være det for å klare å stå i det vi møter av utfordringer på jobb?

Bevisstgjøring og refleksjon gjennom en skapende prosess

Ved å se nærmere på det jeg har skrevet i loggboken, ser jeg at jeg stadig finner nye måter å reflektere både rundt min egen identitet, men også rundt begrepet som noe større og mer generelt. Noe som berører de fleste av oss. Gjennom arbeidsprosessen gis jeg muligheten til å både se innover meg selv, og samtidig løfte blikket utover. På dette tidspunktet begynner jeg å erfare at dette *gir* meg noe. Jeg lytter til stemmer jeg ikke har hørt før, selv om de kommer fra meg selv. Det er også nå jeg begynner å involvere mine elever i prosessen ved å gjennomføre et undervisningsopplegg innenfor det samme temaet som jeg selv arbeider med. Det vil presenteres senere i dette kapittelet, men jeg mener at det er viktig å nevne at jeg nå har startet en form for parallellprosess til mitt ESA. Det synes også tydeligere og tydeligere i min loggbok at kategorien som omhandler refleksjoner knyttet til min rolle som lærer nå får mer fremtredende og tydelig innhold, og tar mer plass i mine notater.



Bilde 17; Avtrykk som falmer når tiden går? Eget foto.

«En skygge av meg selv? Eller flere versjoner av meg? Noe forsvinner mens annet tar plass? Ulike faser av livet? Den beste utgaven av meg selv? Hva jeg velger å vise frem?»

Dette bildet får avslutte avsnittet som omhandler mine grafiske trykk. Det er et bilde som jeg stoppet lenge opp ved, og som jeg følte ga meg mange ulike tanker og assosiasjoner. Mange av dem helt forskjellige fra hverandre. Det synes jeg er tankevekkende. For hvis jeg kan få så mange forskjellige refleksjoner ut fra ett bilde en liten del av min prosess, tenk da hva andre som betrakter bildet kan få ut av det. Det er sannsynlig at andres tanker ikke overensstemmer med mine, men likevel kan de være en like god grobunn for refleksjon og diskusjon.

Tekstil og søm/brodering

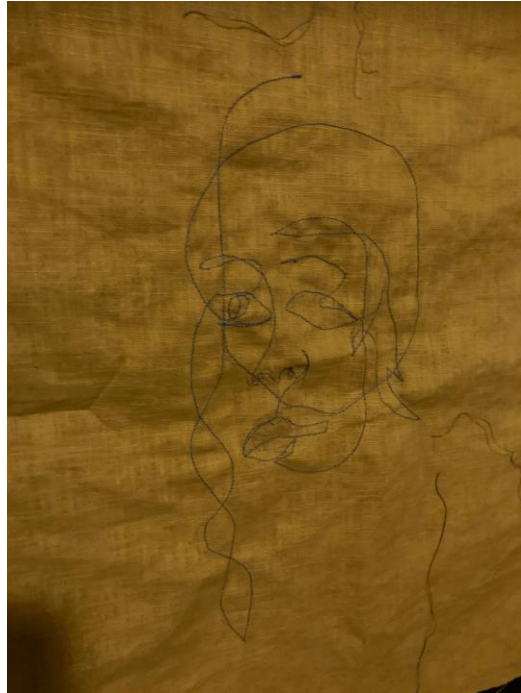
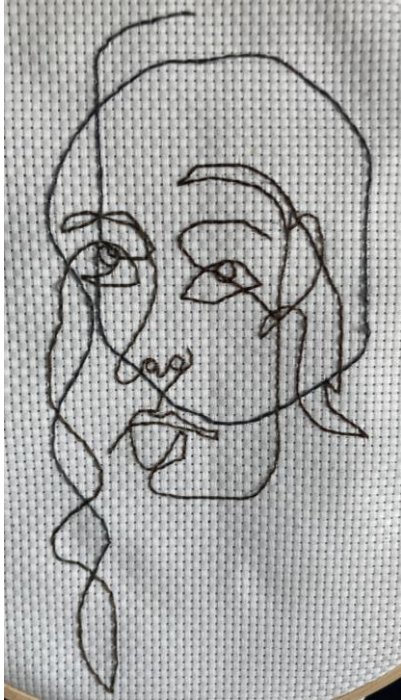
Jeg forsøkte meg etter hvert på å overføre blindtegningen til et linstoff, og sy konturene på maskin. Jeg sydde det samme bildet tre ganger, likevel ble det forskjellig fra gang til gang. Jeg uttrykker tanker om den skapende prosessen i loggen;

«Det var utfordrende så snu stoffet i maskinen, da det er mange skarpe svinger som skal til. Jeg gjør meg tanker om mulighetene til å jobbe videre med stoffbildet, enten for hånd gjennom broderi, eller ved å sy på maskin og for eksempel fylle opp enkelte flater i bildet med ulik trådfarge og ulike sting:»

I arbeidet med blindtegningen og de grafiske bildene, var det få av mine utsagn som dreiet seg om den tekniske delen av arbeidet. Dette fant jeg mestedels i starten av prosessen, i arbeidet med nåltovingen og perlingen, men nå kommer de tilbake igjen. Kan det være nærliggende å tenke at jeg nå bruker et teknisk verktøy (symaskinen), og at dette fører til at mine refleksjoner nå tar andre veier? Videre, når jeg velger å bruke en nål for å brodere for hånd, er jeg tilbake i tankene om meg selv, og hva mitt arbeid kan symbolisere;

«Sting for sting. Gjør stingene vondt? Blir det synlige «arr» (hull)? Jeg har arr på kroppen. Noen store, noen små. Mange fra min tid som aktiv orienteringsløper. Nesten som om kartet jeg tidligere brukte for å navigere med, nå finnes på min kropp i form av arr. Kanskje de viser meg veien tilbake til de poster jeg har besøkt gjennom livet?»

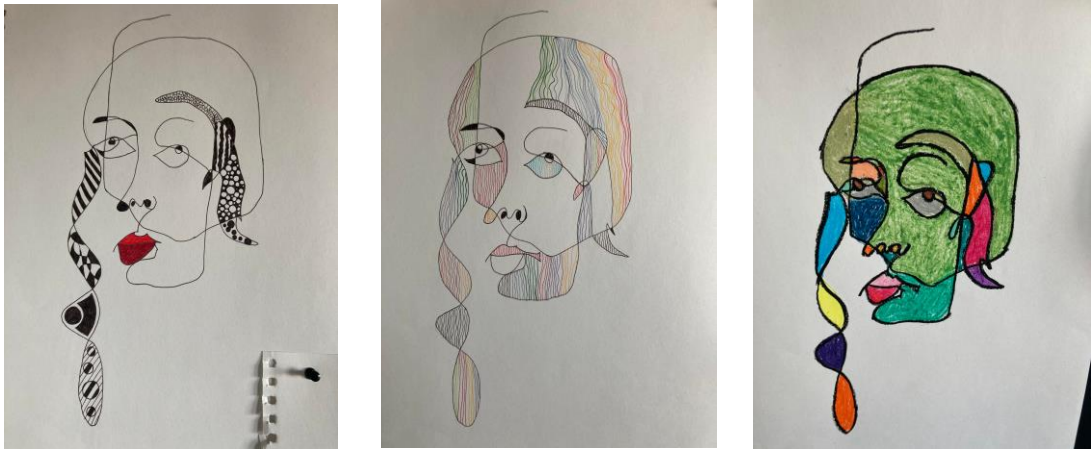
Her bruker jeg noe håndfast og konkret (orientering, kart og poster), og gjør det til noe metaforisk og symbolsk. En side av meg som har vært (og fortsatt er) veldig viktig og fremtredende, og som jeg identifiserer meg sterkt med, kom uventet frem i lyset ved hjelp av en broderinål, tråd og stoff. Spennende!



Bilde 18; Tekstile fremstillinger av blindtegningen. Eget foto.

Tegning

I tillegg til den blindtegningen jeg valgte å jobbe videre med i de fleste andre teknikker, har jeg også laget mange andre blindtegninger av meg selv. For er jeg bare en? Eller har jeg flere sider? Disse tegningene har jeg utforsket litt videre gjennom å bruke ulike farger, linjer og mønstre. Hvordan oppfattes bildet hvis det legges til ulike elementer og/eller ulike bakgrunner?



Bilde 19; Utforskende arbeid med tegning og fargelegging. Eget foto.

I loggen skriver jeg; «Jeg fargelegger, men likevel er det kun de svarte linjene jeg ser. Når jeg ser de ulike bildene så er de likevel de samme, selv med ulike farger. Konturen av meg selv er det viktige, fyllet er noe jeg bærer innom meg og som ikke kan vises i farger.» Jeg opplevde at det er skapelsen av selve blindtegningen som gir meg mest, der ligger det fundamentale i mine tegninger. Tilførselen av andre elementer og detaljer, og det videre arbeidet med tegningen gir meg ikke like mye og det oppleves ikke som noe viktig i bildet av meg selv.

Fase 3. Fra det fylte til det transparente



Bilde 20; Er jeg bare en? Eget foto.

Er jeg bare en? Hvordan får jeg vist flere sider av meg selv? Akkurat her i prosessen begynte behovet for å gjøre mitt arbeid mer transparent å melde seg. Det er et begrep som i denne oppgaven har flere meningsinnhold. Begrepet «*transparens*» er også blitt viktig i forhold til mine refleksjoner om identitetsbegrepet. Jeg har tatt mange valg i forhold til hva jeg velger å vise av min identitet, og hvordan jeg gjør dette. Det har gått opp for meg at transparens er viktig også i disse refleksjonene, både for min egen del, men også i forhold til min pedagogiske rolle som lærer. Ved dette tidspunkt av prosessen begynner arbeidet med elevundersøkelsen ta større og større plass parallelt til min egen skapende utforskning. Dette viser seg også i større grad i de kommende loggnotatene mine, og jeg vil nå prøve å vise hvordan dette har påvirket arbeidet mitt.

Metalltråd

«En linje på et ark blir til en linje i luften. Den forandrer seg fra todimensjonal til tredimensjonal. Fra full til transparent. Plutselig er alle bakgrunner mulige. Plutselig ser den ulike ut avhengig av tilskuerens perspektiv. Den kan stå alene, men også sammen med andre sider av seg selv, eller sammen med andre figurer.»

Jeg har begynt å omvandle mine blindtegninger til skulpturer i metalltråd. Dette er spennende, og det er dette jeg føler at jeg må utforske videre. Det metallet jeg har brukt i mitt arbeid er en litt tykkere stålstrå som er lett å bøye både med og uten verktøy. Jeg har også brukt noen tynnere ståltråder, og noen som er dekket av gummi. Jeg har jobbet med disse hver for seg, men også kombinert de i noen av arbeidene. De tynnere trådene har jeg mest brukt til sammenføring, detaljer og forsterkninger, siden jeg opplevde at de ikke egnet seg særlig godt til å bli brukt alene i den typen av arbeid som jeg har gjennomført.

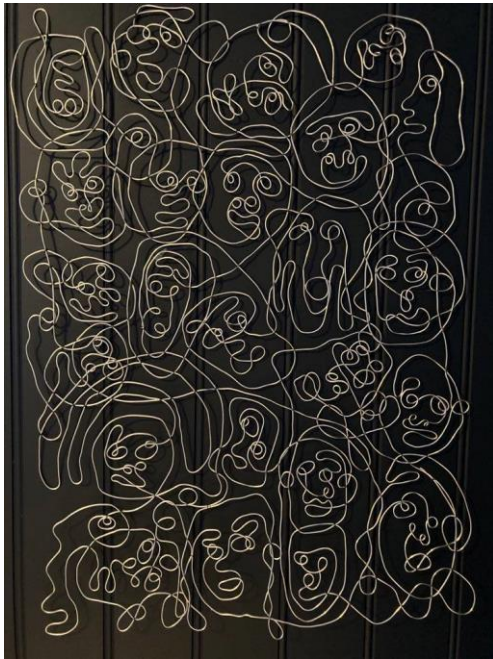


Bilde 21; Den opprinnelige blindtegningen laget i metalltråd, sammen med flere blindtegninger i tråd. Eget foto.

Jeg lager flere blindtegninger, og prøver ut forskjellige metalltråder i ulike tykkleker og farger. Alle gir de sitt preg til bildet. Jeg har verktøy å jobbe med, små tenger til å forme og bite av, men oppdager raskt at jeg liker best å jobbe direkte med fingrene på materialet. Da har jeg en bedre kontroll, og det er noe magisk ved å ikke ha noe mellom meg og det som skapes. Jeg kan sammenligne det med når jeg arbeider med ull, noe jeg er veldig komfortabel med, og jeg tror jeg kan konkludere med at det taktile er viktig for

meg. I loggen uttrykker jeg meg slik; *«Det er min kropp som skaper, ikke verktøyet. Ved å ikke bruke tengene, går det en aning hardt utover fingertuppene mine, siden metalltråden både kan være hard og skarp. Men heller ikke det gjør meg noe – flekker, sår og hard hud er noe jeg er komfortabel med.»* Kanskje er det min bakgrunn som orienteringsløper med sår på beinene til enhver tid, frosne fingrer på tur eller gnagsår etter skiskoene som kommer til syne?: *«Blir de sidene av meg selv nå faktisk blir en del av mitt skapende arbeid, på et abstrakt plan snarere enn et visuelt? Kan foretrukne arbeidsmetoder være en del av min identitet som vises indirekte i det jeg lager?»*

Tankene mine går i denne retningen mens jeg arbeider, og jeg opplever at jeg stadig er ute på en vei som gir meg muligheten til å vise hvem jeg er, men også der jeg kan oppdage sider av meg selv som jeg tidligere ikke har satt ord på. Etter hvert søker jeg meg til nye uttrykksmåter med metalltråden. Jeg startet med å lage små bilder som bare besto av et portrett. Nå prøver jeg å knytte de sammen. For er det noe som jeg har tenkt mye over, og som jeg også har sett at elevene mine trekker frem i sine refleksjoner (jeg skriver mer om dette i den delen om omhandler elevundersøkelsene), så er det at jeg er ikke kun én. Det er flere sider ved meg selv. Og det er utfordrende å velge hva jeg skal vise. Derfor øker jeg størrelsen på trådkulpturene. Jeg skaper flere portrett i et bilde. Jeg eksperimenterer i hvordan de kan settes sammen. Bildene blir større og større. Mer og mer må til for å vise det jeg vil vise. Til slutt ender jeg opp med at det må til et «teppe» fra tak til gulv. Det skal være fult av portretter. Der skal man kunne se både fremover og bakover, fremtid og fortid, individ og kollektiv.



Bilde 22; En av de større modulene til gulv-til-takteppet, samt nærbilde av et av portrettene i det store bildet. Eget foto.

I loggboken reflekterer jeg over de valgene jeg har tatt;

«Jeg er usikker på om alle ansikt virkelig er meg? Kanskje er det jeg som er det store bildet, totalen av alle jeg møtt på min vei? At ansiktene symboliserer de som har vært meg på å forme meg til den jeg er. Jeg er usikker. Men jeg vet at dette arbeid sier meg noe, det taler til meg gjennom sitt transparenta uttrykk som tillater at omgivelsene blir en del av verket.»

Atter en gang kommer jeg tilbake til refleksjonen om det transparente. Jeg ser at jeg i mine notater også dreier inn mine tanker om det didaktiske, som nå også har blitt en del av min egen prosess; *«Når jeg jobber med mine portrett i metalltråd tenker jeg stadig på mine elever. Er det dem jeg ser? Er det de som ser meg? Kan vi lage et klassebilde på denne måten?»*

Arbeidet med trådsulpturene blir det siste stoppet for meg på min egen reise gjennom utforskningen av min egen identitet i en skapende prosess. Det har vært en lærerik og spennende reise, og jeg har fått satt ord på ting som jeg tidligere nok bare har hatt liggende som noe ubevisst inni i meg. Jeg har vært vant til å arbeide mot et konkret mål,

med forutbestemte teknikker og materialer. Noe naivt trodde jeg på forhånd at det var dette jeg skulle gjøre også i denne masteravhandlingen. Jeg hadde et bilde klart i hodet hvor jeg ville, og hvordan jeg skulle komme dit. Allerede i første sving havnet jeg i grøfta, heldigvis. Uten den intuitive tilnærmingen som etter hvert utkrystalliserte seg hadde jeg gått glipp av mange interessante tanker, ideer, erfaringer og refleksjoner. Et sitat fra min logg får lov å avslutte dette kapittelet før jeg går videre med å analysere den didaktiske delen av mine undersøknings;

«Jo mer jeg skaper, jo mer vil jeg fortsette å skape. For når er jeg egentlig ferdig? Siden min skapende side er en del av min identitet, og min identitet alltid utvikles – er det da slik at mitt skapende heller aldri tar slutt? Heller ikke det i denne masteren? Er det bare starten av fortellingen om meg selv, bare i billedlig format istedenfor tekst. Herregud, hva har jeg foran meg?»



Bilde 23; De transparente mulighetene i et selvportrett av metalltråd. Eget foto.



Bilde 24; Linoleumssnitt trykket på rispapir for å slippe igjennom lys. Bildet er tatt ute, og i bakgrunnen kan vi se solen og silhuettene fra et tre. Eget foto.

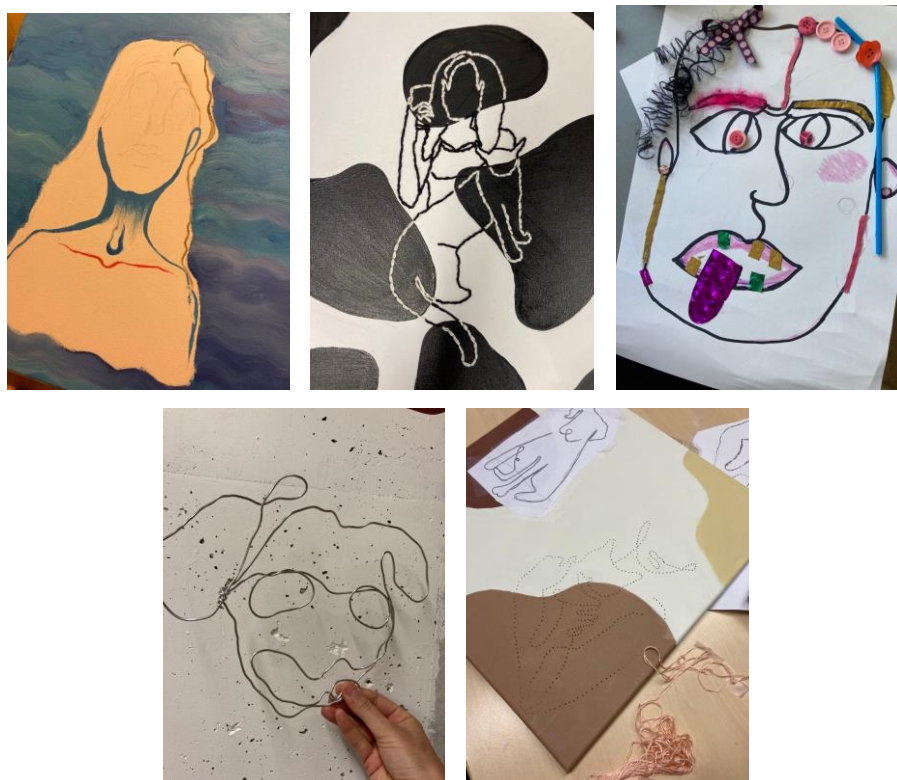
Fase 4. Elevundersøkelsen

I denne delen av oppgaven presenterer jeg de elevundersøkninger jeg har gjennomført innenfor temaet «*Selvportrett, selvbilde og identitet*». Det er gjennomført to undervisningsopplegg, der erfaringer jeg har gjort meg underveis har påvirket de valg jeg har tatt videre. Hensikten med undersøkningen har vært å nærme meg elevenes refleksjoner kring den ovennevnte problematikken, og at disse funnene vil fungere som en katalysator for min egen rolle som lærer, men også for elevenes videre identitetsutvikling. Jeg presenterer et utvalg av materialet som er relevant for oppgaven. I de sitater jeg velger å ha som gjenstand for min analyse, har jeg tatt meg friheten til å rette opp på skrivefeil der det er åpenbart hva informanten har ment å skrive. Dette gjør jeg for å få teksten mest mulig forståelig for leseren. I den fullstendige oversikten på det kodete datamaterialet ligger sitatene i sin opprinnelige form, uten rettelse (vedlegg 6).

«Blindtegningens muligheter del 1.»

I den første oppgaven jeg presenterte for elevene skulle de lage en blindtegning av seg selv, som i sin tur skulle fungere som et utgangspunkt for et selvportrett i valgfritt materiale. Oppgaven startet med en introduksjon til både blindtegning og selvportrett, og det ble gjennomført felles kreative oppvarminger med blindtegning som teknikk. Deretter jobbet elevene videre med å portrettere seg selv ved å bruke speil, bilde eller telefonkamera. I tillegg lagde de et tankekart om seg selv, som også medelever fikk bidra til. Gjennom tett dialog med elevene der vi diskuterte ulike innfallsvinkler, materiale og muligheter, valgte de sin egen vei videre.

Resultatene ble ulike fra elev til elev. Noen valgte å gå videre i blindtegningens spor, mens noen skiftet til andre teknikker. Det som var påfallende var at de fleste valgte å inkludere andre gjenstander enn kun seg selv på bildet sitt, f.eks. en katt, en hest, et musikkinstrument og ord eller uttrykk.



Bilde 25; Et utvalg av bilder på elevarbeid fra den første elevundersøkelsen. Eget foto.

Noe som jeg gjorde i ettertid, var å vise en del av elevenes verk til andre ansatte på skolen jeg arbeider på. Jeg spurte om de kunne gjette hvem som hadde laget hva. Det var det mange som kunne! Jeg spurte om hva det var som gjorde at de gjettet slik de gjorde, og mange pekte da på de ulike gjenstandene som var med i arbeidet, og at de kunne koble disse til de ulike elevene.

I den første oppgaven brukte jeg kun mine egne observasjoner som datagrunnlag for videre analyse og refleksjoner. Jeg skrev ned hva jeg så, og gjenga også utsagn fra elevene i min loggbok. Jeg opplevde i etterkant at denne måten å samle inn datamateriale på, ble for mangelfull for mitt vedkommende. I loggen sammenfatter jeg dette slik;

«Det var vanskelig å få inn samtykker til å kunne få intervjuere elevene og bruke dere utsagn i oppgaven. Av 12 elever fikk jeg inn 4 samtykker. Dessuten gjennomførtes det første undervisningsopplegget på våren, og det var mange andre ting som skjedde på skolen i tillegg, slik som det ofte er når skoleåret nærmer seg sitt slutt. Dette medførte av flere av øktene ble avlyst til fordel for annet som elevene måtte være med på. Det kunne da plutselig være opp til to uker mellom hver økt, noe som gjorde at tidsrammen for arbeidet ble dårlig, og mange rakk ikke å bli ferdige. Jeg rakk heller ikke å få intervjuet noen under ordnete former, men det ble i stedet uformelle prat mens elevene arbeidet på verkstedet.»

Der og da, i prosessen, opplevde jeg at jeg gjennom tett dialog med elevene klarte å skape rom for refleksjon over oppgaven og i forhold til min problemstilling. Dette var dog vanskelig å gjengi i etterkant gjennom å notere det ned. Jeg ser at jeg i mine notater har hatt mest fokus på den rent formelle og praktiske gjennomføringen av undervisningsopplegget. Men selv om jeg opplevde at jeg ikke fikk ut så mye materiale for analyse, ga det meg likevel mange tanker om videre undersøkinger. Disse refleksjonene oppsummerer jeg i min loggbok ved slutten av gjennomføringen;

«Jeg må ha mer tid på meg for å kunne gjennomføre undervisningsopplegget fra start til slutt. Jeg får en ny elevgruppe til høsten, og har lyst til å prøve ut omtrent det samme opplegget med dem, men at vi tar oss bedre tid til gjennomføringen. Jeg ser også for meg at kunne gjennomføre noen av undersøkingene som tverrfaglige prosjekt, der jeg bruker

tid fra et eller flere andre fag i tillegg. Da vil jeg kunne ha bedre kontroll og kontinuitet over utprøvingene.»

Ut fra disse erfaringene, og også parallelt med min egen skapende prosess, tok det meg en god stund å forberede meg til neste gjennomføring av et undervisningsopplegg. Nå var jeg bedre forberedt, og kunne unngå noen av de fallgruvene jeg hadde havnet i den første gangen.

«Blindtegningens muligheter del 2.»

Utover høsten presenterte jeg en ny oppgave for en ny gruppe elever. Noen av elevene hadde vært med på den forrige oppgaven, men for de fleste var temaet nytt. Oppgaven ble planlagt som et tverrfaglig prosjekt mellom kunst og håndverk og norsk. Noen av elementene fra forrige oppgave ble videreført, blant annet det å ha oppvarmingsøvelser med blindtegning, og det å lage et tankekart om seg selv med input av andre. Etter innføringen i tematikken ble elevene spurt om å lage et selvportrett ved å bruke blindtegning. De kunne lage flere og velge ut det de var mest fornøyde med. Videre skulle elevene lære seg om 6-ordsnovelle som skriftlig sjanger, og øve seg på å skrive slike. De måtte ta utgangspunkt i seg selv, portrettet og tankekartet når de skrev. Også her lagde de flere versjoner og valgte ut den beste. Den siste oppgaven for å sy det hele sammen, var å lage en skulptur i ståltrå og ostevoks. Også denne måtte henge sammen med de øvrige elementene de hadde gjennomført. Resultatet ble etter hvert en liten utstilling, der elevene gjennom både bilde, tekst og skulptur fikk sagt noe om hvem de er. Avslutningsvis svarte de på en refleksjonslogg om det gjennomførte prosjektet. Tre elever ble også intervjuet i etterkant. Vi brukte ca 3 uker på prosjektet, og til sammen var det 19 elever som gjennomførte det.

Ved denne undersøkning brukte jeg både egen loggskrivning basert på observasjoner, refleksjonslogg skrevet av elevene og et intervju av et utvalg av elever. Siden jeg opplevde at mitt datamateriale fra det første undervisningsopplegget ble mangelfullt, håpet jeg nå at jeg skulle ha en bredere variasjon av materiale til formål for analyse. Jeg mener også at det var veldig viktig å involvere elevstemmen i mye større grad denne gang, da denne

i stort sett falt bort ved den første gjennomføringen. Til tross er det jo den jeg ute etter å finne for å kunne svare på problemstillingen som ligger som utgangspunkt for mitt masterprosjekt.

Jeg hadde også lært meg av erfaringene fra den første aksjonen, at det å få inn samtykker nødvendigvis ikke trenger å være så enkelt. Min strategi ble da å presentere undervisningsopplegget og fortelle om masterprosjektet på et foreldremøte der jeg hadde alle foreldre til stede. Det resulterte i samtykke fra alle foreldre, og dermed også et bedre utgangspunkt til å få inn mer data til min forskning. Jeg opplevde det som veldig positivt å få lov å presentere prosjektet for noen utenforstående. Dels måtte jeg da tenke over hvordan jeg skulle gjøre dette på en god, forståelsesfull måte, samtidig som jeg vekket interesse hos andre enn kun meg selv og mine informanter. Det var flere av de foresatte som i etterkant av foreldremøtet kom og spurte mer utførlig om hva prosjektet dreiet seg om, og ga uttrykk for at de syntes det var et spennende tiltak.

Basert på erfaringer fra forrige aksjon, var også selve undervisningsopplegget videreutviklet. Ved å omfatte norskfaget i prosjektet, fikk jeg ikke bare bedre tid til gjennomføringen, jeg kunne også inkludere flere momenter i utføringen. Det å ha med 6-ordsnovellen opplevde jeg som veldig viktig, siden det ga elevene både en utfordring med å sette ord på ting, men også en ekstra mulighet til å trekke frem noe viktig ved dem som ikke bare skrives ned som fakta. Her måtte elevene øve på å lese og skrive mellom linjene, og tolke hverandres små tekster. Når tekst, bilde og skulptur ble satt sammen ga det elevene et mer helhetlig bilde om seg selv og hverandre. Det var artig å se hvordan de klarte å finne ut hvem som hadde gjort og skrevet hva uten at det var skrevet noe navn på tingene. Også andre lærere og foreldre som var innom klasserommet klarte til stor del å si hvem som var skaperen til hva.

Etter avsluttet arbeid fikk elevene i oppgave å svare på noen refleksjonsspørsmål om opplegget de akkurat hadde gjennomført. I den overordnede delen av læreplanen fremgår vekten av refleksjon over egen læring tydelig. Det pekes på at når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar dette til økt læringsutbytte

gjennom mestringsfølelse og selvstendighet (Utdanningsdirektoratet, Overordnet del, 2022). Spørsmålene elevene svarte på var;

1. Hva synes du om denne oppgaven, og hvorfor?
2. Hvordan opplevde du å bli spurt om din egen identitet?
3. Fortell om hvordan du fikk vist/sagt noe om deg selv når du jobbet med denne oppgaven.
4. Har du lært noe av denne oppgaven? Hva i tilfelle?
5. Hva innebærer «Identitet» for deg?

3.6 Resultat av undersøkelsene

Skapende arbeid som engasjerer

På det første spørsmålet er det mange som trekker frem at de synes det er bra at det var en kombinasjon av praktisk og teoretisk arbeid, og at oppgaven var variert. Mange syntes det var artig og givende. Et utvalg elever uttrykker det slik;

«Jeg synes det er bra at vi gjør noe nytt og praktisk».

«Jeg synes at denne oppgaven var gøy å jobbe med, vi fikk gjøre mye forskjellig. Både praktisk og ikke, jeg likte at det var variasjon»

«Jeg synes det er morsomt siden da kan jeg fortelle litt om meg selv til personer jeg møter på, og folk kan bli litt kjent med meg, så jeg synes det bare er morsomt og hyggelig, i vertfall hvis noen spør meg».

«Synes det er gøy og reflektere over sånt og har mye og si om det uansett.»

Ut fra de ovenstående sitatene fra elevenes refleksjonslogg og intervju med elevene, er det nærliggende å tro at oppgaven skapte et visst form for engasjement. Det er tydelig at flere liker måten de fikk jobbe praktisk på, og noen kobler også på innholdet i oppgaven i sine refleksjoner. Jeg ser det samme i mine egne observasjonsnotater, der jeg blant annet skriver; *«Ser at det blir en helt annen stemning i klassen når de får arbeide med noe skapende i norskundervisningen. Det er en hyggelig, god og avslappet stemning. De som*

ellers oppfattes som lei og lite lærevillige, viser både engasjement og tar initiativ». Selv om de fleste var positive til oppgaven var det også noen som ikke helt så hensikten med den i denne konteksten; «Prosjektet ikke har så mye med faget og gjøre». Det utsagnet kommenterer jo i utgangspunktet ikke selve oppgaven, men konstaterer bare at den ikke har noe med faget å gjøre. Det går derfor ikke å finne noen helt tydelige negative tilbakemeldinger om opplegget, og det er ut fra elevenes respons og mine observasjoner nærliggende å tro at de likte oppgaven, dog av noe varierende grunner.

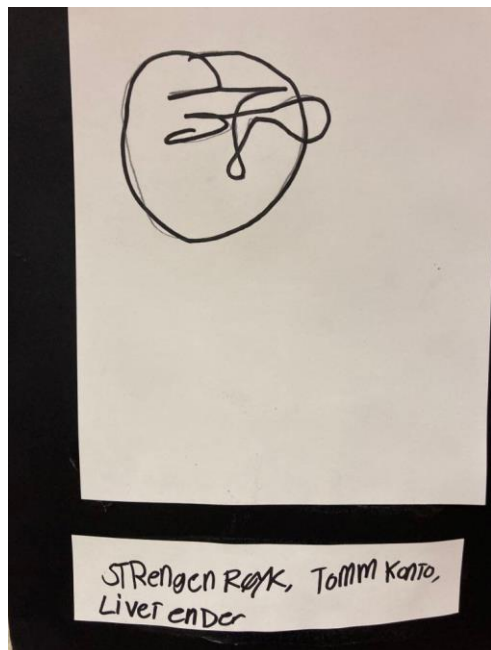
Utfordrende men ufarlig

På spørsmålet om hvordan det opplevdes å bli spurt om sin egen identitet svarte noen av det var *«litt rart og utfordrende»*. En annen sier at *«det var morsomt å lære om seg selv, og at det var bra og «vekkende»*. En tredje elev skriver at *«Jeg synes at denne oppgaven ga meg mer innblikk i hvem jeg er som person.»* Det var ingen som uttrykte at de opplevde det som ubehagelig å måtte bruke sin egen identitet som utgangspunkt i en skolefaglig oppgave, men at det heller helte over den andre veien; *«Jeg har ikke noe imot å fortelle om meg selv og min identitet. Æ opplevde det bra.»* Fra disse utsagnene tolker jeg det slik at mange opplevde at oppgaven var nok så *«ufarlig»* å arbeide med, samtidig som den vekket nysgjerrighet, utfordring og læreglede hos et flertall av elevene. Også i mine notater kan jeg se at jeg reflekterer over oppgaven, og nytten med den; *«Tror det er bra for elevene også, men utfordrende for noen. Må lære både meg og dem til å være i prosess. Det er viktig»*. Jeg sier her noe om at det å være i en skapende prosess er ikke noe som kommer av seg selv. Det må man lære seg, og man må øve på det for å bli god. Jeg følte det selv under mitt eget arbeid, og kan se at noen av elevene også ytrer at de møtte på utfordringer som bidro til læring.

Artefakter, interesser og kroppsspråk

På spørsmål nummer 3, kan jeg se et flertall forskjellige refleksjoner når de skal sette ord på hva de tenkte på når de skulle få vist hvem de er gjennom bilde, tekst og skulptur. Flere sier at de har valgt tema ut fra enten interesse eller følelser og tanker de har om livet. En elev uttrykker seg slik; *«Jeg tenkte på hva jeg liker å gjøre og hvilke verdier jeg har. Jeg liker å spille gitar så da hadde jeg med en gitar. Men jeg kan også fort bli sint hvis*

ting ikke blir som jeg har tenkt. Det viser jeg med novellen jeg skrev når gitarstrengen røk».



Bilde 26; Elevarbeid. Selvportrett, novelle og skulptur som hører sammen. Eget foto.

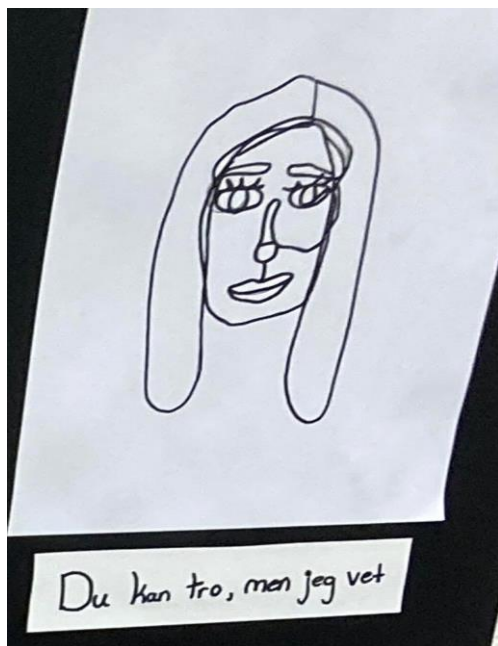
Denne eleven viser at hen har koblet sammen skulpturen med novellen. Hvis jeg ser de to hver for seg, gir det ikke den samme meningen som når jeg ser dem sammen. I tillegg kommer her min kjennskap til eleven inn i bildet, og jeg kan forstå hva hen mener med sitt utsagn.

Kroppsspråk er også noe som blir også nevnt flere ganger i elevenes kommentarer; «Jeg laget en skulptur som satt og tenkte. Jeg ville at det skulle vise meg når jeg nå måtte reflektere over hvem jeg er. 6-ordsnovellen handler om mine tanker som bare jeg har og som ingen annen kjenner til. De hører jo litt sammen da, med det å tenke».

En annen uttrykker seg slik;

«Først var det vanskelig, men så ble det artig. Kanskje ikke noen andre så særlig tydelig hvordan de hengte sammen, men jeg visste at de gjorde det. Jeg tenkte mye på kroppsspråket i skulpturen. Så man måtte lese både tekst, bilde og kropp liksom hvis du

skjønner? Det gikk liksom ikke å se med en gang hvordan de hengte sammen. Men de som kjenner meg godt skjønner det sikkert tror jeg kanskje.»



Bilde 27; Elevarbeid. Bilde, skriftlig abstraksjon og kroppsspråk forteller noe sammen. Eget foto.

Her taler kroppsspråket til skulpturen et veldig tydelig språk. Sammen med novellen får den meg til å tenke og reflektere over hva denne personen egentlig vil si, og hvordan hen har det. Ved å komplettere med sin egen stemme gjennom loggen, blir bildet av denne elev enda tydeligere. Ved dette tidspunktet i prosessen slår det meg også at denne oppgave ikke bare får elevene til å reflektere over seg selv, men den får også meg til å se på mine elever med litt andre briller enn før. Her krysses på en måte våre parallelle, skapende prosesser. Dette er noe jeg kan finne refleksjoner om i min egen logg fra denne tiden; «Jeg smittes, og lar meg skape sammen med dem. Jeg får lov å se dem fra en ny synsvinkel. Da må de kunne få lov å se meg. Jeg lager min egen trådsulptur og mitt eget portrett. Det samme gjør den andre norsklæreren. Det var uventet, men fint».

Nærheten til materialet

Fra nå av ser jeg tydelig at refleksjonene i min egen logg dreier seg mer og mer over på hva elevene gjør, og hvordan våre arbeider henger sammen, om enda på et abstrakt plan.

Jeg kobler våre prosesser sammen, og ser at den ene påvirker den andre og viseversa. Blant annet kan jeg se at jeg gjør de samme observasjonene hos elevene i forhold til bruk av verktøy som jeg gjorde hos meg selv; «*Mange valgte bort verktøyene. Behovet for kontakt med materialet?*». Ingen av elevene nevner dette, men det er noe jeg legger merke til likevel. Jeg vet ikke om grunnen til dette er den samme som jeg har, nemlig det å få være nærmere materialet, eller om oppgaven rett og slett er enklere å gjennomføre uten verktøy. Uansett grunn, er det en spennende observasjon som jeg har muligheten til å undersøke nærmere i min videre kunst- og håndverkundervisning, men dessverre ikke innenfor denne avhandlingens rammer.

En identitet – flere språk

En annen observasjon jeg gjør når jeg går igjennom mitt datamateriale, er at veldig få nevner tegningen som noe de har brukt for å si noe om seg selv. De fleste nevner kun 6-ordsnovellen og skulpturen når de skriver eller prater om oppgaven. Det er for meg forståelig at portrettet ikke blir koblet til identiteten i likestor grad som de andre delene av oppgaven, siden der er det mer tilfeldig hvordan bildet blir og elevens «medbestemmelse» blir ikke så tydelig. Likevel mener jeg at portrettet er en viktig komponent i oppgaven. Den var med på å ufarliggjøre veien inn til resten av arbeidet. Den gjorde slik at alle kom i gang, og at alle opplevde at de hadde noe å bidra med. I tillegg gjør portrettet også selve utstillingsdelen av oppgaven mer tiltalende. Men det viktigste er kanskje at elevene får lov å bruke ulike språk når de skal vise noe om hvem de er – billedspråk (portrett), kroppsspråk (skulptur) og skriftspråk (novelle + refleksjonslogg).

Ny kunnskap og behovet for et metablikk

På spørsmål 4, der elevene ble spurt om de hadde lært noe og hva i tilfelle, svarer de fleste at de har lært rent tekniske ting som det å skrive en 6-ordsnovelle eller lage en skulptur eller blindtegnning; «*Jeg har lært at man kan bruke bare 6 ord på å lage en novelle som kan ha mange forskjellige meninger*». Det er likevel noen som også trekker frem innholdet som noe som ga de ny kunnskap; «*Jeg har lært å tenke på en annen måte om meg selv og hva jeg driver med.*» Et fåtall skriver at de ikke har lært noe nytt. Mine

observasjoner overensstemmer relativt godt med hva elevene trekker frem. Jeg opplever at de kan ha vansker med å se sin egen læringsprosess i et metaperspektiv, uten at det for den saks skyld ikke skjer noe læring. Det er bare at det kan være utfordrende for mange å sette ord på hva som skjer. Siden jeg kjenner elevgruppa fra før, har jeg sett disse tendensene tidligere, og jeg tenker at det er noe vi må øve på under en lenger tidsperiode enn hva denne undersøkningen gir mulighet til. At det likevel er såpass mange som klarer å sette fingeren på ulike ting de har lært, opplever jeg kun som positivt.

Hvem er vi?

Det avsluttende spørsmålet om hva selve begrepet identitet innebærer for elevene, gir en ganske samlet bilde av at elevene mener at det er det bilde du har om deg selv, og hvem de assosierer seg som. Et elevsitat får illustrere dette; *«Ordet identitet innebærer for meg at alle er forskjellige og hvem man er. Hva som gjør deg unik på din måte og ikke på andres. Hva som beskriver deg og hva som gjør deg spesiell».*

Noen skriver at identitet er den du ønsker å være, ikke nødvendigvis den du mener du er akkurat nå; *«Hvem jeg er og hva jeg vil være».* I min egen logg er jeg inne på litt av den samme tankegangen. At det vi velger å vise, og kanskje også hva vi velger å ikke vise, har betydelse for hvem vi oppfatter oss selv som, og hvordan andre oppfatter oss; *«Vår egen bakgrunn er jo dynamisk og hele tiden voksende, og noen ting blir mer fremtredende enn andre, avhengig av ulike situasjoner og kontekster. Hva vi velger å fremheve i vår bakgrunn er også avhengig av hvilken kontekst man er i».*

4 Oppsummering og presentasjon av funn

I analysen av de undersøkinger jeg har gjort, både gjennom mitt ESA og elevundersøkelsene, har det utkrystallisert seg noen funn som jeg ønsker å løfte frem i lyset. Etter at jeg har presentert disse i dette kapitlet om resultater, tar jeg dem etter hvert videre med meg inn i drøftingsdelen av oppgaven.

Utenfor oss eller inne i oss?

Jeg ønsker å starte med noe helt konkret som jeg la meg merke til i både mitt eget arbeid, men som også var tydelig i det arbeid som elevene utførte, nemlig det å ta i bruk ulike gjenstander, symboler eller artefakter for å fremheve ulike sider ved den egne identiteten. I kontrast til dette observerte jeg også at flere av elevene ønsket å formidle noe som ikke var til syne helt konkret, noe som fantes inni dem, og at både novellen og skulpturen hjalp dem med dette. Her finnes det et interessant spenningsfelt å se nærmere på, for hvor er egentlig bildet av oss selv? Utenfor oss eller inne i oss?

Den ufarlige starten

Noe som jeg så hadde en avgjørende effekt for meg, og som jeg tror også kan ligge til grunn for at elevene var så positive til denne typ av oppgave, var det å ha en «ufarlig» start viktig. Med ufarlig start mener jeg at man starter med noe som alle kan mestre (blindtegnings for elevene) eller allerede mestret (ull for min del). Det handler også om at man starter med en relativt generell inngang til oppgaven, for å deretter sakte men sikkert bevege seg inn mot kjernen av det man vil finne ut av. I en prosess som omhandler så sensitive tema som identitet og selvbilde kan være, kan dette være av betydning for hvordan resten av prosessen utvikler seg. Dette så jeg tendenser til i både mitt eget og elevenes arbeid.

Refleksjonens betydning

Et annet funn som mine undersøkinger har ledet meg til, er at jeg har blitt mye mer observant over viktigheten av å klare å se en arbeidsprosess i et metaperspektiv. Dette

gjelder både for meg selv, men er også noe jeg reflekterte mye over når jeg undersøkte elevenes prosess. Å gi meg selv et rom for refleksjon har vært avgjørende for hvordan min forskning har utviklet seg. At elevene fikk rom til å uttrykke seg, håper jeg har bidratt til at de er mer bevisst sin egen læring. Det har uten tvil være viktig for meg i min rolle som deres lærer, og hjulpet meg i både vurderingsarbeidet jeg må foreta meg, men også gitt meg viktig kunnskap i hvilken typ av undervisning elevene foretrekker og hvorfor de gjør det.

Livsfasenes betydning

At jeg og mine elever befinner oss på ulike stadier i livet er jo åpenbart. Men at dette skulle ha så stor betydelse for hvordan vi reflekterer over begrepet identitet hadde jeg ikke kunnet forutse. I analysen av mitt datamateriale, ser jeg tydelig at vi ser på oss selv fra forskjellige perspektiver når vi skal si noe om hvem vi er. Mens jeg kaster blikket mest bakover for å se hva som har gjort meg til den jeg er i dag, vender ungdommene blikket mest fremover for å si noe om hvem de ønsker å være senere i livet. Dette er et interessant funn som jeg ønsker å se nærmere på.

Nærhet til materialet

Noe som jeg kunne se både hos meg selv, men også hos elevene, var at vi alle sammen søkte nærhet til materialet vi arbeidet med. Vi la vekk verktøy selv om vi hadde dem til rådighet, og arbeidet heller direkte med hendene på materialet. Jeg vet lite om vi hadde de samme grunnene til å gjøre dette, men jeg mener likevel at det er en spennende observasjon som jeg dessverre ikke har rom for å se nærmere på i denne avhandling. Jeg kommer likevel være bevisst dette i mitt videre arbeid som lærer i kunst og håndverk, og kanskje jeg finner noen svar senere.

Tre roller – en rolle?

Et siste funn jeg vil trekke frem berører de ulike rollene jeg har hatt under arbeidets gang. Fra å ha startet på tre forskjellige startpunkter – en som lærer, en som forsker og en som kunstner, har veiene etter hvert trukket seg nærmere hverandre for å helt til slutt bli til

en eneste stor vei. Dette har vært en spennende innsikt som jeg har fått i løpet av min forskningsperiode, og som har gitt meg en større forståelse for hvordan jeg kan håndtere de ulike rollene jeg naturlig besitter i min arbeidshverdag, uavhengig om jeg skriver på en masteravhandling eller ikke.

5 Drøfting av sentrale funn

I dette kapitlet vil jeg drøfte sentrale funn fra undersøkelsene opp mot teori og med utgangspunkt i min problemstilling:

- *Hvordan kan arbeid med selvportrett være med på å skape refleksjon over temaet «Identitet og selvbilde» for meg og elever på ungdomsskolen?*

I tillegg vil jeg også trekke noen tråder tilbake til det sitat som fikk meg inn på tankene om hva jeg ønsket at min masteravhandling skulle handle om, nemlig det innledende sitatet fra læreplanen;

«Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen»
(Utdanningsdirektoratet, 2022)

Siden dette sitat ligger til grunn for utformingen av min problemstilling, er det viktig for meg å ha det med meg gjennom drøftingsprosessen. Videre har jeg nå i drøftingsdelen av oppgaven delt denne inn i underliggende kapiteler, der jeg diskuterer mine funn.

5.1 Kunsthistoriske paralleller

Jeg innledet teorikapitlet om et utvalg av historiske selvportrett med å si at dette var viktig for å kunne sette inn mitt arbeid i en kontekst knyttet til samfunnet og den utvikling vi ser der. Ved å studere hvordan måten å fremstille seg selv på gjennom kunst har forandres gjennom historien, har jeg kunnet se likheter og forskjeller i mitt og mine elevers arbeid sammenlignet med hvordan andre kunstnere har fremstilt og fremstiller seg selv. Dette trenger i seg selv ikke være noen avgjørende funn for mine muligheter til å svare på problemstillingen, men heller gi noen interessante refleksjoner om dette, og også få noen historiske knagger å henge opp selve prosessen på.

Noe som tydelig utmerket seg, særlig i elevundersøkelsene, var måten mange av elevene brukte ulike gjenstander implementert i bildene og skulpturene sine for å si noe om seg

selv. Dette kan muligens sammenlignes med det Glambek (2008) skriver om at kunstnere under både renessansen og barokken brukte ulike symboler og objekter for å si noe om sitt yrke og sin status i samfunnet. Elevene koblet gjenstandene opp mot sin identitet gjennom å vise ting de liker å gjøre og ting som er viktige for dem. Også i mitt ESA var dette noe jeg stadig kom tilbake til. For det som først var kun et bilde av meg selv, ble jo etter hvert tilføyd både forskjellige bakgrunner med ulike symbolske og konkrete betydninger, samt at bildet også ble utvidet med flere personer og at jeg selv ble satt in en samfunnskontekst der jeg ikke sto helt alene i min prosess. Kanskje er det slik, at vi trenger hjelp fra andre ting for å vise hvem vi er? Eller kan vi tenke oss at det er det billedlige språket som må kompletteres, fordi det er annerledes enn det skriftlige og det vi taler? Uansett grunn, så ser vi at dette ikke er noe nytt, og at vi har tatt med oss virkemiddel fra lengre tilbake i historien og bruker de fortsatt aktivt.

En annen observasjon jeg har gjort gjennom mine analyser, kan jeg trekke paralleller tilbake til romantikken og den tidlige modernismen. I denne tidsepoken ble det nesten konkurranse i å fremstille så mye lidelse som mulig i et selvportrett (Glambek, 2008). Flere elever ga uttrykk for at de gjennom deres portrett, skulptur og 6-ordsnovelle fikk vist frem sider av seg selv som de ellers ikke viser så åpent for andre, og at disse sidene inneholder litt «mørkere» tanker. En elev skriver at «*Jeg vil vise at jeg har det tungt ibland. Figuren min gråter*». Flere viser med kroppsspråket til skulpturen at det er det som foregår inni i personen som er det essensielle, ikke de ytre attributtene. Dette kan også kobles til det som Binder (2018) skriver om at den økte selvbevisstheten som ofte inntreffer i ungdomstiden kan lede til at man blir mer selvkritisk og skamfull. Mange blir mer opptatt av seg selv, og er preget av at det ligger mange forventinger i luften om fremtida valg. Av hva vi kan lese i aviser daglig, og som også samsvarer med mine erfaringer som lærer i ungdomsskolen, er at fokuset på psykisk helse og uhelse har økt veldig de siste årene. Det er nærliggende å tro at mange ungdommer i dagens samfunn bærer på mange tanker av ulike slag, som nødvendigvis ikke er av den mest positive sorten. At dette kan komme til uttrykk i en oppgave som omhandler identitet og selvbylde, virker på meg ikke som noe veldig overraskende. I mitt ESA var dette dog ikke noen fremtredende gestaltning. Hvis jeg derimot tenker tilbake på min egen ungdomstid mistenker jeg at mitt selvportrett hadde kunnet lene seg i større grad i denne retningen,

og inneholde mer av mine skjulte tanker og funderinger over hvem jeg er og hvordan jeg har det. At jeg og mine elever befinner oss på ulike steder i livet blir her veldig tydelig, og det er slik som Hegna m fl. skriver at det kontekstuelle sammenhengen vi befinner oss i er viktig å ta hensyn til når man analysere datamateriale fra en slik undersøkelse som jeg har foretatt meg (Hegna, Eriksen, Sletten, Strandbu, & Ødegård, 2017).

En annen betraktning jeg har gjort meg i mine forskningsstudier som passer inn i kapittelet om historiske paralleller, handler om måten vi har fremstilt oss selv på som ikke er direkte portrettlikt. Dette er i tråd med den kunsthistoriske utviklingen som Glambek (2008) beskriver i sin bok «*Selvportrett. En kunsthistorie*». Der måten kunstnere fremstiller seg selv på blir mer og mer abstrakt og åpen for tolkning fra tilskueren jo nærmere vi kommer dagens moderne samfunn, der befinner også jeg og mine elever oss i våre skaperprosesser. Det krever noe fra både skaperen og betrakteren, men er også mulig det som bidrar til å åpne opp for flere refleksjoner under arbeidets gang. For min del var det veldig tydelig at når arbeidet ble for teknisk og monotont, så dreide seg også mine tanker om akkurat dette. Når arbeidet ble mer abstrakt og fritt, tok tankene og refleksjonene andre veier. Det er disse tankene og refleksjonene jeg sitter igjen med som bidragsyttere til å kunne besvare min problemstilling, men også som noe viktig jeg tar med meg videre til kommende skaperprosesser siden de ga meg så mye mer enn kun de tekniske utfordringene mine arbeid har vært vant til å kretse rundt tidligere.

En siste spennende observasjon jeg synes er verdt å nevne handler om hvordan vi kan se paralleller mellom utviklingen gjennom kunsthistorien og samfunnets utvikling i syn på identitet. Dette er ikke noe jeg har lett etter spesifikt, men som åpenbarte seg når jeg leste meg opp på de ulike tema. Kunstnerne i de tidlige selvportrettene fra renessansen og barokken, slik som Glambek (2008) skriver, var opptatt av å sette seg selv inn i en sammenheng og en tilhørighet ulike samfunnsgrupperinger. På det samme tidspunktet i historien var det slik som både Binder (2018) og Giddens (1991) nevner mer vanlig å identifisere seg med kollektive grupper i samfunnet, og at fokuset på individet og den egne frie viljen ikke var fremtredende. Når den industrielle revolusjonen satte fart på 1800-tallet, skjedde det en forandring av dette synet både innenfor kunsten og innenfor synet på identitet. Flere muligheter åpnet seg for mange, og blikket ble snudd fra det

kollektive «oss», til det individuelle «jeg». Denne utvikling har fortsatt i økende grad, og dagens ungdommer, slik som Binder trekker frem, vokser opp i et samfunn med veldig stort fokus på individet og dens egenskaper. Denne koblingen mener jeg er viktig å synliggjøre for å kunne skape en større forståelse for hvordan og hvorfor vi reflekterer over identitetsbegrepet slik vi gjør det i dag.

5.2 Identitet i læreplanen og økt metakunnskap

I kapitelene som omhandlet hvordan læreplanen tar seg for begrepet identitet og refleksjon over eget arbeid, viste jeg til at det i alle delene i planen har en tydelig og fremtredende rolle som ikke går å mistolke (overordnet del, tverrfaglige temaer og læreplanen for fag). Man skulle da lett kunne formode at undervisningen i norske skoler omhandlet dette tema i en betydelig grad. Erfaringer fra mine undersøkelser viser dog det motsatte. Elevene viste seg ha relativt begrensede forkunnskaper om hvordan de skulle uttrykke sin egen identitet. De var nysgjerrige, men avdekket også usikkerhet i prosessen. Samtidig er det viktig å understreke at det nødvendigvis ikke er selve kunnskapen de ikke har, men heller evnen til å uttrykke den gjennom en metablikk på seg selv og sitt arbeid. I læreplanen står det at «*Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.*» (Utdanningsdirektoratet, Overordnet del, 2022). Kanskje det snarere er her skolen (eller jeg i akkurat dette tilfelle) må legge inn et større trykk? Det er vanskelig å konkludere med hva som leder til hva, men jeg kan se at for min egen del som lærer handler det nok om ha søkelys på begge deler; både å legge til rette for aktiviteter der elevene får mulighet til å få bevissthet, undring og utforskning over sine identiteter, men også huske på å la dem få uttrykke det de opplever for å utvikle den metabevisssthet som både læreplanen og Schön (2001) trekker frem som viktige faktorer for læringsutbytte hos elevene. Jeg har gjennom det mine studier vist grunner til å tro at ved å utelukke den ene eller den andre delen av en slik undervisningsprosess, vil en stor del av mulighetsrommet for ny kunnskap og gode refleksjoner gå tapt. Elevene må få mulighet til å arbeide med oppgaver som fremmer refleksjon over sin egen identitet, men de må også få mulighet til å uttrykke denne refleksjonen. For å understøtte denne synsvinkel nærmere, i tråd med Schøns teorier om den reflekterende praktiker, kan jeg også relatere til min egen skapende prosess. Jeg mener meg kunne si med relativt stor sikkerhet at hvis

jeg ikke hadde skrevet logg underveis i mitt arbeid, så hadde jeg ikke blitt bevisst alle de små valgene jeg måtte ta underveis. Ikke heller hadde jeg kunnet huske på alle tanker, refleksjoner, sammenligninger og metaforer som kom til meg når jeg minst ante det. Slik som Slemmen (2010) sier det, så kan loggskrivning være med på å synliggjøre prosessen, og øke refleksjonen over den egne læringen og på den måten kunne fungere som en katalysator for økt metakunnskap om en selv. For meg var det helt nødvendig å få min skapende prosess dokumentert for å kunne bruke det videre i analysearbeidet av oppgaven. Men jeg vil også påstå at jeg gjennom denne prosess ikke bare fikk konstruert et viktig datagrunnlag for min masteravhandling, men også et viktig grunnlag for min videre virksomhet innenfor kunst og skole. Ved å være mer bevisst på hvordan jeg reflekterer over mine skapende og didaktiske prosesser, vil jeg kunne utvikle meg mer som både kunstnerisk utøver og pedagog. I tillegg fikk jeg, i samsvar med Slemmens utsagn, viktig kunnskap om hvordan elevene oppfattet og arbeidet med sin oppgave. Denne kunnskapen kan hjelpe meg til å avdekke misforståelser, tilpasse undervisningen og gjøre forandringer der jeg ser at det trengs.

5.3 Identitet i utvikling

Etter å ha lest og fordypet meg innenfor identitetsbegrepet, seg jeg meg også nødt til å sette inn mine og mine elevers tanker kring dette i en samfunnsmessig tidskontekst. Spesielt er det to ting som utmerker seg. Det første er slik som jeg tidligere har nevnt, og som både Giddens (1991) og Binder (2018) løfter frem, at identitetsbegrepet har gått fra en mer kollektiv betegnelse på ulike tilhørigheter i samfunnet, til et mer individualisert begrep knyttet til den enkelte person. Det andre er at for å forstå ungdommers syn på identitet, må vi først forstå den kontekstuelle sammenhenger de vokser opp i (Hegna, Eriksen, Sletten, Strandbu, & Ødegård, 2017).

Hva det gjelder den første observasjonen min, der jeg trekker paralleller til det Giddens og Binder skriver om hvordan synet på identitet har utviklet seg gjennom historien, ser jeg tydelige trekk til dette i mine elevers refleksjoner kring begrepet. De fleste av dem ytrer tanker om at identitet er noe som handler om dem selv, og hva som gjør akkurat dem til de de er. Det de identifiserer seg med, er sterkt knyttet til noe som rører dem som enkeltindivider, ikke som en del av en gruppe. Noen få av elevene nevner også at

begrepet omfatter hva andre mener om dem, og hvordan andre ser på dem. Dette er i tråd med Danielsens (2021) definisjon av identitetsbegrepet, der hun sier at identiteten dannes i møtet og i relasjonen med omverden. Samtidig skriver Binder at i den til stadig mer globaliserte verden vi lever i medfører at flere interaksjoner mellom mennesker skjer med hjelp av teknologien, og ikke direkte mellom personene i seg selv. Dette er noe dagens ungdommer opplever i stor grad, da de har vokst opp med smarttelefon fra ung alder, og mye av deres sosiale liv foregår over mobilen. Kan det være nærliggende å tenke at dette påvirker synet på deres identitet, og at denne blir individualisert fordi speilingen fra andre mennesker både er annerledes og mindre nærværende enn tidligere? Til sammenligning ser jeg at jeg i større grad enn elevene setter meg selv og min identitet i en sammenheng utenfor meg selv. Jeg bruker større grupperinger som jeg identifiserer meg med, for eksempel det å være forelder, søster, lærer eller idrettsutøver. Det kan tenkes at jeg siden jeg har levd lenger enn mine elever, naturlig nok også vil kunne «tilhøre» flere samfunnsmessige kontekster. Samtidig opplevde jeg at jeg i min egen skapende prosess, gikk fra å prøve å portrettere andre enn meg selv, for å så innse at arbeidet trengte å handle mer om meg for at refleksjonene om min egen identitet skulle få større spillerom. Her ble det altså en spenning mellom omverden og meg selv. Det ene utelukker ikke det andre, og det har hele tiden vært en balansegang for meg for hvor mye plass de ulike delene kunne ta i min skapende prosess for å frembringe en utforskende tilnæringsmåte som skapte undring og refleksjon.

Disse observasjonene fører meg videre på neste ting som jeg mente utmerket seg i under mine studier, nemlig det at jeg må tolke mine funn med forståelsen om at det er en forskjell på å være ungdom i dagens samfunn, og det å være voksen. Slik som Binder (2018) skriver så øker evnen til å betrakte sitt eget liv med en metablikk i ungdomsårene. Derfor kan ungdommer i større grad oppleves som egosentriske og selvopptatte, og være veldig opptatt av hva andre mener om dem. De som vokser opp i dagens samfunn, har også fått flere ting å forholde seg til gjennom først og fremst Internett og sosiale medier, pluss at selfiefunksjonen på telefonkamerat gjør det mulig for å ta flere «selvportrett» enn hva som har vært mulig tidligere. Men selv om forskning viser at evnen til å betrakte seg selv øker i alderen til ungdommer, så var det mange av mine elever som skrev at de lærte mye om seg selv mens de arbeidet med det undervisningsopplegget som jeg hadde

planlagt. Det kan tyde på at de enten ikke hadde så mye kunnskap om dette fra før, og/eller at de faktisk kunne tilegne seg kunnskapen nå. Begge utfallene viser i hvert fall håp om at undervisning som omfatter identitetsbegrepet og refleksjon kring dette kan være gunstig å gjennomføre for elever i denne alderen. Gjennom mine studier ser jeg at metablikket på både seg selv og sin egen læring kan gå hånd i hånd når man jobber med et slikt opplegg som jeg har gjennomført. Her kan jeg altså trekke sammen både Binder og Schön, og ved å la deres teorier om metakunnskap og refleksjon få være med å prege undervisning for elever i ungdomsskolen kunne bidra mest mulig til både økt kunnskap om seg selv og egne læringsprosesser.

Både Binder og Hegna m fl. viser også til at de muligheter dagens ungdommer har, og de forventninger som ligger i ungdomstiden om hvilke valg som skal tas, er viktig for hvordan ungdommene ser på seg selv. Dette er også noe jeg har sett i mine undersøkinger, da flere av elevene trekker frem at identitet ikke bare omfatter noe man er, men også noe man ønsker å være. Disse refleksjonene hadde ikke jeg i mitt eget skapende arbeid, og det er nærliggende å tenke at det har å gjøre med at vi befinner oss på forskjellige steder i livet, og at forventningene til oss er ulike. Mens mitt blikk går mest bakover til de erfaringer jeg har gjort meg i livet, og de mennesker jeg har møtt som har påvirket meg, befinner seg ungdommene seg mye mer her og nå og med blikket fremover mot hva de ønsker skal skje videre i livet. Dette er en interessant observasjon som virkelig setter identitetsbegrepet på spissen og viser hvor dynamisk det er.

5.4 Identitet i skapende prosesser

Comenius sitat at «*skapes når vi skaper*», synes jeg er et passende på et praktisk undervisningsopplegg der temaet er identitet. Og jeg sitter igjen med inntrykket av at elevene også opplevde noe av dette, ut fra de tilbakemeldingene de ga på selve opplegget. Det Haabesland og Vavik (2000) formidler om at det i en skapende prosess ligger mange momenter som tvinger oss til å reflektere over de valgene og de standpunktene vi tar, kan jeg se i både mine egne nedskrevne refleksjoner og i elevenes utsagn. Kanskje det er aller mest fremtredende i min egen skapende prosess, da jeg underveis må ta mange, til dels uventete, valg for å kunne nå inn til kjernen av meg selv. Jeg opplevde at gjennom å gi rom for disse tankene og refleksjonene, så ble identiteten

min mer levende for meg. Det er i tråd med det Haabesland og Vavik skriver om at skaperprosesser kan forhindre at identiteten blir kunstig og passiv. Men også elevene uttrykker noe av dette, når de sier at de måtte ta ulike valg for hvordan de ønsket å fremstille seg selv. Her er relevant å trekke inn begrepet «selvbilde». Slik som Skaalvik og Skaalvik (2019) forklarer det handler selvbilde om de forventninger og oppfatninger en person har om seg selv. Her kan det altså være en spenning og disharmoni mellom hvordan elevene valgte å fremstille seg selv, til hvordan for eksempel jeg eller noen annen så på dem. Jeg kjenner dem bare i rollen som dere lærer, og vil derfor naturligvis ikke være kjent med alle deres egenskaper og personligheter. Uten å ha undersøkt spenningsfeltet dette spenningsfeltet nærmere, vil jeg likevel trekke frem at det er viktig å ha i tankene når arbeid av dette slag gjennomføres.

En annen observasjon som jeg gjorde meg i forbindelse med elevundersøkelsene, er at jeg så på det fellesskapet som ble dannet i klassen under prosessens gang. De fleste er veldig positive til den type praktisk arbeid som dette var lagt opp til, noe som kan tolkes som at den skapende prosessen bidro til både arbeidsglede og engasjement – som i sin tur er viktige faktorer for at læring skal kunne skje. I mine lognotater har jeg skrevet om dette, og at jeg syntes at det var en uventet men fin opplevelse. Det stemmer overens med det Lowenfeld og Brittain (1972) og Wenger (1999) skriver om at når barn er i skapende prosesser sammen med andre barn, så skapes det et fellesskap der forståelsen for hverandre øker. Der får da også forståelsen for den egne rollen i fellesskapet og for den egne identiteten for bedre forutsetninger for å utvikles. For min egen del så har jeg i stort sett vært alene i min skapende prosess. Den har foregått på mitt arbeidsrom uten andre personer til stede. Når jeg så arbeidsgleden og hjelpsomheten til elevene når de begynte å jobbe med sine oppgaver, ønsket jeg også å være en del av dette fellesskapet. Både jeg og min lærerkollega som også var til stede i hele undervisningsopplegget, begynte da intuitivt å arbeide med de samme oppgavene som elevene. Det var ikke gitt noen føringer på dette i forkant, men det oppsto som en impulsiv handling fra begges side. Vi gjennomførte den samme arbeidsprosessen som elevene, og ble også en del av den utstillingen som arbeidet munnet ut i. Elevene inkluderte oss til fulle i fellesskapet, og det var også de som mente at våre verk måtte være med i den samme utstillingen som

de laget. Kanskje var det ønsket om å få være en del av det skapende fellesskapet som slo inn? Og kanskje opplevde elevene at de var på det samme ståstedet i prosessen, at det ellers tilstedeværende usynlige hierarkiet for en gang skyld var visket ut mellom oss? Våre handlinger kan tyde på dette, og er i tilfelle enda en indikator på at det Lowenfeldt og Brittain og Wenger sier stemmer overens med det mine studier viser.

5.5 To prosesser blir en

En sentral del innen den A/r/tografiske metodologien er det som Irwin (2013) sier om å begi seg ut på ukjente områder og være utforskende i sitt arbeid. For meg var det både en veldig skremmende prosess, men også utrolig lærerik og viktig når jeg så på min rolle som lærer og hva det kan bety i samhandling med mine elever. Gjennom resultatene ble det tydelig at mine tre fra start ganske ulike startpunkter, etter hvert blandet seg sammen og påvirket hverandre i alt større grad. I min A/r/tografiske metodetilnærming, har jeg satt meg i en situasjon der det at mine ulike prosesser i stor eller liten grad er en naturlig konsekvens av de ulike rollene jeg innehar mens jeg arbeider med denne avhandlingen. For meg har det vært en viktig innsikt, ikke bare i arbeid med denne masteravhandlingen, men noe som jeg også tar med meg videre i livet. Mitt forsøk på å utforske nye perspektiver og ha en mer åpen og intuitiv innfallsvinkel til det jeg gjør har vært både spennende, utfordrende og lærerikt. Tidligere når jeg har drevet med skapende arbeid, har fokuset vært mer eller mindre rettet mot produkter og «tinglaging». Å snu over dette til en mer prosessorientert måte å arbeide med faget på, hvor utgangspunktet er å være i en skapende prosess der forståelser kan utvikles og utfordres, har vært essensielt for min personlige utvikling som arbeidet med denne masteravhandling har resultert i. De tre rollene i A/r/tografien har jeg innsett ikke noe jeg bare har inntatt her og nå, men ulike roller er noe jeg sjonglerer med ellers i hverdagen også. Det er noe som jeg gjennom å reflektere over min egen identitet har blitt mer bevisst. Jeg tenker mer over hvilke roller jeg har blitt «tvungen» inn i (f.eks. hvilket kjønn jeg har), og hvilke jeg har valgt selv. Slik som Binder (2018) sier det, så handler det ikke om å skulle skjule det ene eller det andre, men heller om å være bevisst forskjellene på disse sidene av identiteten vår. At mitt valg av metodologisk innfallsvinkel til mine undersøkelser skulle resultere i å også bli en del av refleksjonene kring min problemstilling ante jeg lite om når jeg startet mitt

forskningsarbeid. For meg har det vært en stor personlig utvikling i å lære hvordan mine egne forutsetninger, holdninger og vilje til å tenke annerledes er viktig for å kunne tilrettelegge for meningsfylt undervisning for mine elever. I min videre praksis håper jeg å kunne bygge videre på det jeg har funnet i mine undersøkelser, og også kanskje flytte andre former for skapende arbeid ut i nye område, både i mitt pedagogiske arbeid og i mine egne skapende prosesser.

Jeg kan i tillegg se at mine ulike roller i min forskning, og det faktum at mine prosesser krysses hverandre underveis kan styrke det som både Else Marie Halvorsen (2001) og Arne Marius Samuelsen (2013) skriver om at læreren kan fungere som kulturbygger for sine elever. Gjennom være bevisst på hvilke impulser jeg har møtt i min oppvekst, særlig i forbindelse med kunst og kultur, kan jeg være med på å bidra til at også elevene blir en del av denne kulturen. Slik som Samuelsen sier det, så tar det tid å bygge en kultur og bli en del av den. Det krever målbevisst arbeid gjennom mange skoleår, der elevene får lov å utforske kunst- og kulturbegrepene på ulike måter ved ulike aldrer. Men ved å ha startet, og være bevisst på hvordan et slikt kulturarbeid kan foregå, har jeg i hvert fall gitt meg selv et bedre utgangspunkt noen gode redskaper for å kunne bygge denne kunstkulturen videre og la den utvikles på akkurat min arbeidsplass.

Else Marie Halvorsens (2017) begrep om «den dobbelte didaktikk» som er skapt på bakgrunn av hennes dobbelte definisjon av kultur som noe vi både «har» og noe vi «er», opplevde jeg som relevant i mine undersøknings. Å finne linken som kobler sammen de overordnede styringsdokumenter som jeg som lærer må forholde meg til hva gjelder læreplaner og opplæringslover, og den virkelighet som elevene befinner seg i er en utfordrende oppgave. Gjennom å inkludere elevens eget «jeg» i en oppgave, slik som jeg gjorde i mine undersøknings, kan man tenke at avstanden mellom «har» og «er» kan krympes noe, eller i hvert fall fungere på en dynamisk måte der de er i samspill med hverandre. Jeg vil også kunne påstå at jeg gjennom mitt eget skapende arbeid har kunnet bidra til om ikke minke avstanden, så i hvert fall bli den mer bevisst. Mine egne refleksjoner i den skapende prosess jeg har vært i, har slik jeg tidligere har vist stadig nærmet seg den prosess som elevene har vært i, og til slutt har de munnet ut i et felles resultat.

6 Avsluttende oppsummering

Arbeidet med denne avhandlingen hadde som mål om å skape rom for refleksjon over identitetsbegrepet både for meg selv i min egen skapende prosess, men også for elever i ungdomsskolen i en undervisningssituasjon som dreide seg om å lage selvportrett med blindtegnings som teknikk og utgangspunkt for videre arbeid. Jeg startet med å redegjøre for ulike aspekter ved begrepene «identitet og selvbylde». Etter det presenterte jeg et utvalg av historiske selvportrett og så etter særtrekk med disse. Til slutt ble de to undersøkelsene jeg har gjort presentert i sin helhet, fra start til slutt. Gjennom undersøkelsene har jeg forsøkt å finne svar på hvordan arbeid med portrett i en skapende prosess kan være med på å skape refleksjon kring temaet identitet og selvbylde. Jeg har tatt utgangspunkt i meg selv i en tredelt rolle som forsker, lærer og kunstnerisk utøver, i tråd med A/r/ografien som overordnet metodologi. Ved å undersøke både min egen skapende prosess, og et utvalg av elevers prosesser har jeg forsøkt å belyse denne problemstilling gjennom ulike synsvinkler – både den historiske, den kulturelle, den sosiale og den individuelle. Gjennom analyse av undersøkelsene har jeg identifisert sentrale funn og drøftet disse sett i en sammenheng med det teoretiske perspektiv jeg har hatt fortløpende gjennom mitt arbeid.

I den undersøkelse som dreide seg om min egen skapende prosess, opplevde jeg at jeg fikk skapt bevissthet kring flere sider av både *hvordan* jeg arbeider, men også *hvorfor* det å arbeide praktisk og skapende er viktig for meg. Jeg så ulike tendenser til hvilke veier mine tanker og refleksjoner vandret avhengig av hvilken type arbeid jeg holdt på med. I starten av mitt prosjekt opplevde jeg at den tekniske utførelsen sto mest i sentrum, og at jeg ønsket å «lage fine ting». Når jeg ser tilbake på min egen historie og utvikling innenfor kunst- og håndverksfaget og utøvelse av denne, er det nok slik jeg oftest har arbeidet tidligere. Jeg må nok også innrømme at jeg i stor grad har hatt den tilnærmelsen opp mot mine elever også, og ønsket at de skal få til å mestre ulike teknikker og lage ting de selv synes er fine. Men når jeg i starten av min prosess hadde for mye fokus på det tekniske, oppdaget jeg at jeg ikke klarte å komme i nærheten av å svare på min problemstilling. Derfor måtte jeg snu om, og ta en mer ukjent og for meg i starten ubehagelig vei ved å arbeide mer intuitivt og uten et konkret målbylde foran meg. Jeg tror det var her det snudde, at jeg sakte med sikkert nærmet meg kjernen av det jeg var på søken etter. Ved

å la mine refleksjoner om min egen identitet, hva som har formet den og hvordan den kan se ut fra forskjellige perspektiver, lede meg gjennom min skapende prosess, opplever jeg nå ved fullført arbeid at har fått nye måter å både arbeide og uttrykke meg på. Sammen med de erfaringer jeg har gjort meg i de parallelle elevundersøkelsene jeg har foretatt meg, har de gitt meg nye tanker om både min egen rolle som kreativ og praktisk utøver, men kanskje først og fremst min rolle som lærer.

Gjennom løpet av den undersøkelse jeg gjennomførte sammen med mine elever la jeg merke til flere ting som jeg synes har var verdt å drøfte videre i min oppgave. Blant annet så jeg at det var viktig å ufarliggjøre en oppgave som omhandlet et sånt personlig og eventuelt sensitivt tema som identitet og selvbilde kan vært. Ved å bruke teknikker som alle kan mestre, og gjennom å legge til rette for å uttrykke seg gjennom ulike materialer og språk, fikk jeg med alle elever gjennom den skapende prosessen. Et fellesskap ble skapt innad i klasserommet, der interessen for både hva de selve laget, men også for hvordan klassekameratene uttrykte seg var stor og inkluderende. I tillegg så jeg at jeg og mine elever plasserer oss selv forskjellig i et tidsperspektiv. Jeg ser meg mest bakover for å få øye på hva og hvem som har formet meg til den jeg er i dag, mens ungdommene i større grad har blikket rettet fremover mot hvem de vil være og hvem de skal bli. Dette understreker enda en gang viktigheten av å være observant på hvilken kontekst vi befinner oss i når man skal analysere datamateriale fra denne typen av undersøkinger.

Jeg ønsker å avslutte min oppgave der jeg startet den, nemlig med sitatet fra læreplanen som fikk meg til å begynne å undre og som ledde meg inn på det problemområde som denne avhandlingen har vært innenfor;

«Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen»
(Utdanningsdirektoratet, 2022)

Så stemmer det? Har jeg funnet det ut? Basert på min lille, høyest begrensede undersøkelse kan jeg selvsagt ikke dra noen bombastiske slutninger om dette. Det jeg derimot kan si noe om, er at jeg gjennom både min egen og mine elevers skapende

prosess, faktisk ha fokus på dette, kan finne tegn på at kreative og skapende prosesser godt kan ligge til grunn for refleksjoner kring temaet selvilde og identitet. Ved å legge til rette for at refleksjonen blir synliggjort, kan metaperspektivet på sitt eget «jeg» styrkes, og vi kan bli mer bevisst på hvem vi er, hvilke valg vi tar og hvorfor vi tar disse valgene.

7 Veien videre

Ved avsluttet arbeid sitter jeg igjen med følelsen av at jeg nettopp har startet. Veien jeg har gått er kort, men retter jeg blikket fremover ser jeg at jeg har langt igjen å gå. Derfor passer det fint å runde av min avhandling med et kapittel om hvor denne veien leder videre.

Et sted i spenningsfeltet mellom den skapende prosessen og refleksjonen over den, ligger nøkkelen til å få til det som læreplanen mener at skolen skal klare – nemlig det å styrke elever selvbilde og la deres identitet utvikles. Dette er noe som arbeidet med dette prosjekt har gitt meg som en kvittering på at det er det som fungerer for meg og mine elever. Det er ikke sikkert at det er slik for andre, men i mitt klasserom er dette noe jeg må fortsette å etterstrebe å få til. Veien videre for meg handler derfor om å kunne ta bevisste valg på hvordan jeg organiserer undervisningen, uansett hvilket fag det dreier seg om. Jeg må også ha fokus på å la elevene få muligheten til å uttrykke sine tanker og refleksjoner over det arbeid de gjør. Samtaler, egenvurderinger og/eller loggskrivning er noe jeg må implementere i min undervisning i større grad for å kunne nå inn til kjernen av elevenes relasjon til sin egen identitet, og på den måten kunne tilrettelegge for videre undring og utforskning.

Jeg vil også påstå at jeg har, om ikke helt, som jeg nevnte i avslutningskapittelet, forandret synet på hva skapende arbeid er for meg. Videre har jeg lyst til å utforske dette nærmere, ved å prøve å være mer «til stede» i mine kreative prosesser. Jeg trenger å frigjøre mer rom for refleksjon, og la «meg» bli mer synlig i det jeg gjør. Kanskje vil jeg da også oppleve at mine verk får en annen mening og en større betydning for meg.

Referanser

- Barnden, B. (2004). *Broderi - abc for broderientusiaster*. Oslo: N.W DAMM & SØN AS.
- Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Sage.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm. .
Oslo: Cappelen Damm.
- Bendriss, L. (2018). *Den store perleboka*. Oslo: Gyldendal.
- Binder, P.-E. (2018). *Hvem er jeg? Om å finne og skape identitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Botticelli, S. (ca 1475). *Kongenes tilbedelse*. Hentet fra
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=9992379>
- Courbet, G. (ca 1843-1845). *Self Portrait (The Desperate Man)*. Hentet fra
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gustave_Courbet_-_Le_D%C3%A9sesp%C3%A9r%C3%A9_\(1843\).jpg#file](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gustave_Courbet_-_Le_D%C3%A9sesp%C3%A9r%C3%A9_(1843).jpg#file)
- Courbet, G. (ca 1844). *The Man With Fear*. Hentet fra
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gustave_Courbet_-_P%C3%A5_kanten_av_stupet_-_Google_Art_Project.jpg
- Danielsen, A. G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Edwards, B. (2020). *Drawing on the right side of the brain*. London: Profile Books Ltd.
- Fink, H. (1991). *Identitetens identitet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ganderton, L. (2012). *Stingleksikon*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity - Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Glambek, I. (2008). *Selvportrettet - En kunsthistorie*. Oslo: Unipub.
- Gottlieb, C. (1981, Vol. 42). Self-Portraiture in postmodern art. *Wallraf-Richartz-Jahrbuch*, ss. 267-302.
- Groth, C., & Riis, K. (2020, 10). Navigating methodological perspectives in Doctoral research through creative practice: Two examples of research in crafts. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*.
- Halvorsen, E. (2001). *Læreren som kulturbærer og kulturbygger*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Halvorsen, E. (2004). Kulturforståelse, kulturprosesser, identitet. I G. Guttorm, & J. Sandven, *Sløyden, minoritetene, det flerkulturelle og et internasjonalt perspektiv*. (ss. 6-24). NordFo.
- Halvorsen, E. (2017). *Kulturarven i skolen. Felleskultur og elevmangfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegna, K., Eriksen, I., Sletten, M., Strandbu, Å., & Ødegård, G. (2017). Ungdom og psykisk helse - endringer og kontekstuelle forklaringer. I G. H. Moshuus, *Skolesamfunnet - Kompetansekrav og ungdomsfelleskap* (ss. 75-94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Irwin, R. L. (2013, Vol. 54. No. 3). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, ss. 198-215.
- Irwing, R. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, ss. 198-215.
- Janson, H. W. (1992). *Konsten*. Stockholm: Bonnier.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant Behavior In Defence of Self*. New York: Academic Press.
- Kleven, T., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lottrup, G. (2007). *Toving*. Oslo: Tun Forlag AS.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1972). *Kreativitet og vækst*. København: Gjellerup.
- Mattson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske vägskäl. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (ss. 79-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1986). *Mind, Self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nerdrum, O. (1997). *Selvportrett med gylden kjortel*. Hentet fra <https://kunstforum.as/2011/11/manierisk-og-identitetslost/>
- NOU. (2014, Nr 7). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec4#KAP3-3>
- Postholm, M. (2013). Den nærværende og forskende lærer. I T. (. Tiller, *Læreren som forsker* (ss. 62-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Rembrandt. (ca 1665-1669). *Self-Portrait with Two Circles*. Hentet fra <https://www.wga.hu/frames-e.html?/html/r/rembrand/27self/20sp1661.html>
- Samuelsen, A. M. (2013). *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schiele, E. (1910). *Nude Self-Portrait, Grimacing*. Hentet fra <https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-43-summer-2018/egon-schiele-crazier-than-i-look-gemma-blackshaw>
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim.
- Siegesmund, R. (2012, Vol. 38 No. 2). Dewey Through A/r/tography. *Visual Arts Research*, ss. 99-109. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/10.5406/visuartsrese.38.2.0099>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vudering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I T. Tiller, & M. Brekke, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Turner, W. (ca 1798). *Self Portrait*. Hentet fra <http://www.tate.org.uk/art/artworks/turner-self-portrait-n00458>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplan i kunst og håndverk*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Overordnet del*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tverrfaglige tema*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Vavik, R., & Haabesland, A. Å. (2000). *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittek, L. (2006). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Yeates, S. (2018). *Beginner's guide to Linocut*. Kent: Search Press Ltd.

Figuroversikt

Figur 1: Illustrasjon over hvordan oppgaven henger sammen, og hvordan de ulike delene påvirker hverandre og driver arbeidet fremover.....	10
Figur 2: Egen modell som viser identitetsbegrepet sett fra tre ulike perspektiver.	14
Figur 3: Egen illustrasjon av Halvorsens dobbelte kulturbegrep.	23
Figur 4: Modell for kunstformidling. Samuelsen, A.M. 2003.....	24
Figur 5; Modell av metodevalg.	45
Figur 6; Egen modell over hvordan de ulike rollene i en a/r/tografisk tilnæringsmåte henger sammen og påvirker hverandre.	46
Figur 7; Egen illustrasjon over mitt prosjekt, og hvordan oppgaven henger sammen.	48
Figur 8; Sammenstilling av metodebruk.	50
Figur 9: Utklipp fra kategoriseringen av elevundersøkelsen.	58
Figur 10: Utklipp fra kategoriseringen av min egen logg.	59

Bildeoversikt

Bilde 1; Kongenes tilbedelse av Sandro Botticelli.	31
Bilde 2; Utklipp av Kongenes tilbedelse av Sandro Botticelli.	32
Bilde 3; Self-Portrait with Two Circles, c.1665–1669 av Rembrandt van Rijn.....	33
Bilde 4; J. M. W. Turner. Self Portrait (c. 1798-98).	34
Bilde 5; Gustave Courbet, Self-portrait (The Desperate Man) (c. 1843-1845).	36
Bilde 6; Self-portrait by Gustave Courbet (1819-1877), ca 1844-5, The man with fear. .	36
Bilde 7; Egon Schiele, Nude Self-Portrait, Grimacing 1910.....	37
Bilde 8; Odd Nerdrum: Selvportrett med gylden kjortel, 1997.	39
Bilde 9; Håndtovet og nålfiltet bilde av Harry, Ron og Hermione, inspirert av bøkene om Harry Potter av J.K Rowling. Eget foto.	60
Bilde 10; Perlebildet av min datter vokser sakte med sikkert frem, for å til slutt bli ferdig. Eget foto.	62
Bilde 11; Den første blindtegningen jeg gjorde, som også ble den som fulgte meg videre gjennom hele mitt arbeid. Eget foto.	64
Bilde 12; To versjoner av det samme motivet. En der kun den tynne linjen er skjært ut, og den andre der hele bakgrunnen er fjernet og kun linjen står igjen. Eget foto.	65
Bilde 13; Bakgrunn eller forgrunn? Utsikt eller innsikt? Eget foto.....	66
Bilde 14; Inn i boken - gjennom livet. Mine leseopplevelser - mitt liv. Eget foto.	67
Bilde 15; Jeg tiltrekkes stadig av motiver av fjell. Så også i mitt eget arbeid. Eget foto. .	68
Bilde 16; Linoliumssnitt av ørn, og kombinert med trykk av blindtegningen. Eget foto..	69
Bilde 17; Avtrykk som falmer når tiden går? Eget foto.....	70
Bilde 18; Tekstile fremstillinger av blindtegningen. Eget foto.	72
Bilde 19; Utforskende arbeid med tegning og fargelegging. Eget foto.	73
Bilde 20; Er jeg bare en? Eget foto.	74
Bilde 21; Den opprinnelige blindtegningen laget i metalltråd, sammen med flere blindtegninger i tråd. Eget foto.	75
Bilde 22; En av de større modulene til gulv-til-takteppet, samt nærbilde av et av portrettene i det store bildet. Eget foto.	77
<i>Bilde 23; De transparente mulighetene i et selvportrett av metalltråd. Eget foto.</i>	<i>78</i>
Bilde 24; Linoleumssnitt trykket på rispapir for å slippe igjennom lys. Bildet er tatt ute, og i bakgrunnen kan vi se solen og silhuettene fra et tre. Eget foto.	79

Bilde 25; Et utvalg av bilder på elevarbeid fra den første elevundersøkelsen. Eget foto.	80
Bilde 26; Elevarbeid. Selvportrett, novelle og skulptur som hører sammen. Eget foto...	86
Bilde 27; Elevarbeid. Bilde, skriftlig abstraksjon og kroppsspråk forteller noe sammen. Eget foto	87

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Spørsmål til elevenes refleksjonslogg

Vedlegg 5: Sammenstilling av kodet materiale fra ESA

Vedlegg 6: Sammenstilling av kodet materiale fra elevundersøkelsene

[Meldeskjema](#) / [Master i design, kunst og håndverk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

166075

Vurderingstype

Standard

Prosjektittel

Master i design, kunst og håndverk

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

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

Prosjektansvarlig

Anniken Randers-Pehrson

Student

Natalie Lerdahl

Prosjektperiode

01.10.2021 - 01.06.2023

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 01.06.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar


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 05.03.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenesten. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

 Chat med oss på

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi 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 (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) 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/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!



Vil du delta i forskningsprosjektet

”Identitet og selvbilde – synliggjøring og utvikling i arbeid med portrett”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske sammenhengen mellom skapende prosesser og identitet. I dette skriv gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål – Hva innebærer det for deg å delta?

- Jeg vil også innhente data fra intervju med elevene. Der vil du bli spurt om tanker du gjør deg når du arbeider med et spesifikt undervisningsopplegg. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, som blir behandlet i tråd med gjeldende forskrifter om personvern. Ingen personlige opplysninger vil bli hentet inn.
- Underveis i prosjektet vil jeg gjøre deltakende observasjoner av elevenes arbeid.
- Jeg kommer ta bilder av elevenes arbeid underveis i prosessen, og bilder av det ferdige arbeidet. Bildene kommer ikke å inneholde elevene eller identifiserbare trekk ved dem.

Foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du velger å ikke delta, vil du får et likeverdig undervisningstilbud i den aktuelle perioden.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine 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.

- Det er kun student og veileder ved Universitetet i Sørøst-Norge som vil ha tilgang til de opplysninger som blir samlet inn.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Derimot vil elevarbeidene kunne gjenkjennes av de som har vært en del av studien. Det vil ikke kunne gjøres en kobling mellom elevarbeidene og elevens utsagn i intervju og/eller spørreundersøkelse.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er vår 2023. De vil da også bli destruert.

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 NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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 Natalie Lerdahl, tlf: 41344780 eller Anniken Randers-Pehrson (Anniken.Randers-Pehrson@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg; Paal.A.Solberg@usn.no, tel:35575053 Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anniken Randers-Perhson
Veileder

Natalie Lerdahl
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *”Identitet og selvbilde – synliggjøring og utvikling i arbeid med portrett”*?, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt kan:

- Delta i intervju
- Bilder av barnets arbeid kan brukes i publikasjonen.

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Signatur av foresatt og dato

Intervjuguide

Intervjuene er tenkt å gjennomføres underveis i elevenes skapende prosess.

1. Hvilke tanker og assosiasjoner får du av ordet «identitet»?
2. Hvilke tanker og assosiasjoner får du av ordet «selvbilde»?
3. Hva har skapende og kreative prosesser for del i livet ditt?
4. Hvis du hadde laget et portrett av deg selv, hva er viktig for deg å ha med?
5. Hvordan tror du noen annen hadde laget et portrett av deg?
6. Nevn noen tanker du gjør deg når du arbeider med ditt selvportrett.
7. Finnes det en kobling mellom ditt selvportrett, din identitet og ditt selvbilde? Forklar hvordan.

Vedlegg 4 Spørsmål til elevenes refleksjonslogg

Avsluttende refleksjon om identitet

1. Hva synes du om denne oppgaven og hvorfor? (Blindtegning, tankekart, 6-ordsnovelle + skulptur)
2. Hvordan opplevde du å bli spurt om deg selv og din identitet?
3. Har du lært noe av denne oppgaven? Hva i tilfelle?
4. Hva innebærer ordet «Identitet» for deg?

Vedlegg 5 Sammenstilling av kodet materiale fra ESA

		oppskrift, slik at det intuitive er nytt for meg.	
Vår egen bakgrunn er jo dynamisk og hele tiden voksende, og noen ting blir mer fremtredende enn andre, avhengig av ulike situasjoner og kontekster. Hva vi velger å fremheve i vår bakgrunn er også avhengig av hvilken kontekst man er i.	Hva er mitt vindu mot verden? Hvilke er mine utsikter? Og hva ser de som ser inn? Eller er det jeg som ser inn i meg selv, har innsikt om verden rundt meg? Eller er det et tidsvindu?	Tror det er bra for elevene også, men utfordrende for noen. Må lære både meg og dem til å være i prosess. Det er viktig.	Jeg klarer å se «meg» i portrettet, og i prosessen opplevde jeg meg veldig nærværende.
For hvem eier friheten? Og hvis den eies, er den da fri? Eller sitter vi alle fast i samfunnets klør på noen måte?	Jeg har alltid tenkt mye, både på fremtid og fortid. Likevel synes jeg det er viktig å være i nuet. Vinduet kan symbolisere dette, ved at det finnes noe bak, men også noe foran. I midten står jeg, med utsikt begge veier.	Observerte dette når elevene jobbet også. Mange valgte bort verktøyene. Behovet for kontakt med materialet?	Da ser jeg det på nytt ved hvert arbeidstille, og klarer å se problemer og muligheter litt tydeligere.
	Kanskje er det det som gjør at jeg alltid har opplevd livet som spennende – fordi jeg jeg vet hva jeg har, men også at det er finnes så mye mer som jeg ikke ser, men som likevel er der hvis jeg velger en annen synsvinkel.	. Vi er på søken etter hvordan vi kan nå disse ungdommene på best mulig måte. Min vei er det praktiske og skapende. Hennes vei er det nærværende og lyttende. Jeg tror begge trengs.	«Bit for bit vokser bildet frem. Hun består av deler av oss, små byggeklosser satt sammen i et mønster. For at det skal bli hun, må de være på riktig plass. Jeg bygger henne på nytt igjen. Akkurat som når hun vokste inni meg, vokser hun nå ute i livet – og på perlebrettet».
	Alt det jeg har lest og blitt lest for gjennom livet mitt, har gitt meg kunnskap, glede og litterære opplevelser. Uten bøkene hadde jeg ikke vært den jeg var	Ser at det blir en helt annen stemning i klassen når de får arbeide med noe skapende i norskundervisningen. Det er en hyggelig, god og avslappet stemning. De som ellers oppfattes	For å perle er på en måte som å pusle sammen hverdagen.

		som lei og lite lærevillige, viser både engasjement og tar initiativ	
	Hvilke bøker jeg leser og har lest sier noe om hvem jeg er, hva jeg liker og hva jeg har lært og ønsker å lære. De sier også noe om mitt yrkesvalg, og min lidenskap for å gi andre gode leseopplevelser, både mine elever og mine egne barn.		Blindtegningen ga meg nye tanker og åpnet opp for nye muligheter.
	Stedet som lar meg kombinere det fysiske med det psykiske. Der tanker formes og får lov å vandre uten forstyrrelser. Som påminner meg om at jeg er liten i verden, men stor i meg selv. Der mestring skjer, og der frustrasjon får utløp. Mitt fjell ligger rett bak huset.		Nå åpenbarte seg plutselig noe nytt for meg. For på de grafiske trykkene ble bakgrunnen så mye mer tydelig enn ved tidligere utprøvinger i andre materialer. Og det var som om bakgrunnen trengte et innhold for å kunne gi bildet rettferdighet.
	Det er min og andres bakgrunn, min og andres nåtid og min og andres fremtid. Jeg deler det med mange. Likevel kan jeg si at det er mitt. Jeg låner det bare, men trenger ikke levere tilbake det.		Når jeg arbeider løfter jeg ofte blikket ut av vinduet. Ser det som er der utenfor, ser de omgivelsene som jeg er del av, men som også er en del av meg. Det er et begrenset synsfelt, og jeg vet at det ligger mer utenfor det jeg ser.
	Helt siden jeg var liten har jeg vært samfunnsengasjert på en eller annen måte. Fra den sinte tenåringen som demonstrerte i gatene for klima og miljø, til den litt mer rolige og beherskede barneidretts treneren som er opptatt av at alle skal få muligheten til å være med		Jeg prøvde meg på å overføre blindtegningen til et linnestoff, og syntesturene på maskin. Jeg sydde det samme bildet tre ganger, likevel ble det forskjellig fra gang til gang. Det var utfordrende så snu stoffet i maskinen, da det er mange skarpe svinger som skal til

	<p>. Jeg vil være en ørn for mine barn. For mine elever. Jeg vil beskytte dem samtidig som de får lov å prøve sine egne vinger.</p>		
	<p>For er jeg bare en? Eller har jeg flere sider?</p>		<p>Disse tegningene har jeg utforsket litt videre gjennom å bruke ulike farger, linjer og mønstre. Hvordan oppfattes bildet hvis det legges til ulike elementer og/eller ulike bakgrunner? Jeg opplevde likevel at det er skapende selv blindtegningen som gir meg mest, der ligger det fundamentale i mine tegninger. Tilførselen av andre elementer og detaljer, og det videre arbeidet med tegningen gir meg ikke like mye og det oppleves ikke som noe viktig i bildet av meg selv.</p>
	<p>; «Jeg fargelegger, men likevel er det kun de svarte linjene jeg ser. Når jeg ser de ulike bildene så er de likevel de samme, selv med ulike farger. Konturen av meg selv er det viktige, fyllet er noe jeg bærer innom meg og som ikke kan vises i farger.»</p>		<p>En linje på et ark blir til en linje i luften. Den forandrer seg fra todimensjonal til tredimensjonal. Fra full til transparent. Plutselig er alle bakgrunner mulige. Plutselig ser den ulike ut avhengig av tilskuerens perspektiv. Den kan stå alene, men også sammen med andre sider av seg selv, eller sammen med andre figurer.</p>
	<p>. Kanskje er det min bakgrunn som orienteringsløper med sår på beinene til enhver tid, frosne fingrer på tur eller gnagsår etter skiskoene som kommer til syne? Blir de sidene</p>		<p>Jeg lager flere blindtegninger, og «omvandler» de til trådkulpturer. Jeg prøver ut forskjellige metalltråder i ulike tykkleker og farger. Alle gir de sitt preg til bildet.</p>

	<p>av meg selv nå faktisk blir en del av mitt skapende arbeid, på et abstrakt plan snarere enn et visuelt? Kan foretrukne arbeidsmetoder være en del av min identitet som vises indirekte i det jeg lager? Tankene mine går i denne retningen mens jeg arbeider, og jeg føler at jeg stadig er ute på en vei som gir meg muligheten til å vise hvem jeg er, men også der jeg kan oppdage sider av meg selv som jeg tidligere ikke har satt ord på.</p>		<p>«Det er min kropp som skaper, ikke verktøyet. Ved å ikke bruke tengene, går det en aning hardt utover fingertuppene mine, siden metalltråden både kan være hard og skarp. Men heller ikke det gjør meg noe – flekker, sår og hard hud er noe jeg er komfortabel med.»</p>
	<p>. For er det noe som jeg har tenkt mye over, og som jeg også har sett at elevene mine trekker frem i sine refleksjoner så er det at jeg er ikke kun én. Det er flere sider ved meg selv. Og det er utfordrende å velge hva jeg skal vise.</p>		<p>. Jeg skaper flere portrett i et bilde. Jeg eksperimenterer i hvordan de kan settes sammen. Bildene blir større og større. Mer og mer må til for å vise det jeg vil vise.</p>
	<p>Jeg er usikker på om alle ansikt virkelig er meg? Kanskje er det jeg som er det store bildet, totalen av alle jeg møtt på min vei? At ansiktene symboliserer de som har vært meg på å forme meg til den jeg er.</p>		<p>. Jeg smittes, og lar meg skape sammen med dem. Jeg får lov å se dem fra en ny synsvinkel. Da må de kunne få lov å se meg. Jeg lager min egen trådkulptur og mitt eget portrett. Det samme gjør den andre norsklæreren. Det var uventet, men fint.</p>
	<p>Tenker mye på hvordan det å jobbe intuitivt og uten oppskrift er bra for meg. Er vant til to svar under streket på en måte.</p>		<p>Havner i sonen, klarer å holde fokus bedre og er ikke like sensitiv for forstyrrelser.</p>

	. Liker å jobbe direkte med hendene, ingen verktøy imellom.		
	Det gjør den mer «skapende», at det er jeg som skaper. Knyttet opp mot identitet? Hvem jeg er, hvem jeg vil gjøre, og hva som gjør meg til meg? Det blir nesten en forlenget del av meg selv.		
	Ringer mamma og søster når jeg jobber med det store bildet. Kommer på at det ikke er første gangen. De er de som kjenner meg best. Har gode samtaler med søster. Om livet, om jobbet, om foreldrerollen og vekten av egen helse. Hvem som dømer oss hardest hvis vi sier nei til noe, hvis vi ikke klarer noe. Det er oss selve som dømer hardest. Det er vi som definerer hvem vi vil være ut fra hva vi tror at andre vil tenke, selv om de ikke tenker det.		
	Jo mer jeg skaper, jo mer vil jeg fortsette å skape. For når er jeg egentlig ferdig? Siden min skapende side er en del av min identitet, og min identitet alltid utvikles – er det da slik at mitt skapende heller aldri tar slutt? Heller ikke det i denne masteren? Er det bare starten av fortellingen om meg selv, bare i		

	billedlig format istedenfor tekst. Herregud, hva har jeg foran meg??		
	Prøver å flette inn noen andre ting i trådbildene. Ser du soppen? Ser du orienteringsposten? Ser du øyet som betrakter deg?		
	«Bit for bit vokser bildet frem. Hun består av deler av oss, små byggeklosser satt sammen i et mønster. For at det skal bli hun, må de være på riktig plass. Jeg bygger henne på nytt igjen. Akkurat som når hun vokste inni meg, vokser hun nå ute i livet – og på perlebrettet».		
	Jeg har også brodert blindtegningen av meg selv. Sting for sting. Gjør stingene vondt? Blir det synlige «arr» (hull)? Noen store, noen små. Mange fra min tid som aktiv o-løper. Nesten som om kartet jeg tidligere brukte for å navigere med, nå finnes på min kropp i form av arr. Kanskje de viser meg veien til de poster jeg har besøkt gjennom livet?»		

Vedlegg 6 Sammenstilling av kodet materiale fra elevundersøkelsene

Sammenstilling av kodet material fra de didaktiske aksjonene (Refleksjonsspørsmål og intervju)

Refleksjon over identitet som overordnet begrep Refleksjon over egen identitet

Positiv utsagn om oppgaven Negativ utsagn om oppgaven

Positiv refleksjon over praktisk arbeid Negativ refleksjon over praktisk arbeid

Utsagn om læring

Refleksjonsspørsmål (18 respondenter)

Refleksjon over identitet som overordnet begrep	Refleksjon over egen identitet	Utsagn om oppgaven og praktisk arbeid	Utsagn om læring
Bildet du har i hode av deg selv og hvem du identifiserer deg som.	Jeg tenkte på hva jeg liker å gjøre og hvilke verdier jeg har. Jeg liker å spille gitar så da hadde jeg med en gitar. Men jeg kan også fort bli sint hvis ting ikke blir som jeg har tenkt. Det viser jeg med novellen jeg skrev når gitarstrengen røk.	Jeg syn det er bra at vi gjør noe nytt og praktisk.	At det er vanskelig og tegne blindt.
hvem jeg er hva jeg står for familie, venner og hvem jeg assosierer med	tid det her jeg mye av	Det er morsomt og lære om seg selv.	vanskelig og utfordrerne
Det innebære over hvordan jeg er og hvem jeg er	Jeg er ofte trøt o sliten. Skulpturen min sover over pulsten. Det er meg.	Jeg synes at denne oppgaven var ganske bra fordi at vi kunne jobbe med skulpturen som jeg synes var ganske bra. Jeg synes og at det var ganske artig og gjøre den blindtengninga for å se om man klarte å lage en tengning som lingnet på seg selv, som jeg synes gikk	Jeg her lært å forme figur av stål tråd

		ganske greit. Også gikk det ganske bra med å klare å lage en 6 ords novelle	
Identitet for meg er en beskrivelse på hvem du er og hvordan du er	Det var vanskelig å komme på. Men novellen var letere o si noe med ord. Jeg liker klær. Da skrev jeg om klær.	Jeg synes at det gikk ganske bra	Jeg Synnes det hva vanskelig å komme på ei 6 ordsnovelle, og den figuren hva egt ganske lett å komme på
	Jeg likte at jeg måtte finne en måte å si hvem jeg er med materialer som jeg ellers ikke bruker til å gjøre det. Jeg liker jo å snakke, og det fikk jeg ikke gjort nå. Men jeg kunne si noe om å si noe i min novelle, så jeg fikk jo vist det likevel. Og en skulptur som er ment å vise står å prater.		Jeg synes det hva egt ganske vanskelig å komme på det før det hva egt vanskelig å komme på
Hvem jeg er og hva jeg vil være.	Jeg lagde en skulptur som trener med vektstang siden jeg liker å trene. Novelen handler også om trening.	Det var en artig måte og ha norsk på og artig og lære seks ords novele.	At det hva egt vanskelig å finne ut ting om meg selv
Identitet, hva man er, det noen er, identitet er en person, et menneske, og slikt.	Jeg synes at denne oppgaven ga meg mer innblikk i hvem jeg er som person.	Synes det er gøy og reflektere over sånt og har mye og si om det vanskelig	Jeg har lært at man kan bruke bare 6 ord på å lage en novelle som kan ha mange forskjellige meninger
Identiteten din er det som gjør deg til deg alle har en helt egen identitet.	Jeg laget en skulptur som satt og tenkte. Jeg ville at det skulle vise meg når jeg nå måtte reflektere over hvem jeg er. 6-ordsnovellen handler om mine tanker som bare jeg har og som	Og jeg synes det var artig	Oste voks. Det g alt æ sir.

	ingen annen kjenner til. De hører jo litt sammen da, med det å tenke.		
Identitet er for meg hvem man er og hvem man er med. Hva men identifiserer seg som og hvordan men er.	Jeg lagte meg når jeg trener. Jeg vil bli større og sterkere, så jeg lagte skulpturen større. Novellen er også om trening.	Jeg opplevde det som bra, og vekkende.	Jeg har lært og tegne med en hand, lage skulptur, ostegeier. Og å skrive 6 ord.
Identitet for meg er hvem du er og hva sjøks, tankegang du har	Det var litt vanskelig å vise noe konkret, og jeg vet ikke om jeg klarte det. Jeg skrev novellen om hvordan det føles å treffe når jeg skyter. Jeg prøvde å lage meg selv i skulptur, når jeg skyter, siden jeg går på skyting.	Spesiell oppgave å tegne seg selv å lage en 6-ordsnovelle om seg selv å lage en liten skulptur, litt artig, men samtidig noe jeg interesserer meg for	nei
Hem du er og hvordan du føler deg.	Min skulptur skulle indentitere hvordan verden er. Skulpturen er sliten og har det litt tungt vær dag	Jeg likte denne oppgaven fordi, det var en mer praktisk og morsom måte å få en oppgave på. Og likte ganske godt å lage skulpturene og tegningene. Var også ganske gøy å lage tanke kart og 6 ords novelle.	Jeg har egentlig ikke lært noe nytt av denne oppgaven annet enn å skrive 6 ords novelle, og lage skulpturer.
Ordet identitet betyr for meg hvem jeg er.	Jeg vil vise at jeg har det tungt i bland. Figuren min gråter.	Jeg synes det var en bra oppgave fordi vi har gjort noe annet enn å bare jobbe i bok og på pc.	Jeg opplevde det litt vanskelig sia jeg vet ikke helt hvordan man skal forklare min identitet men fikk det til
Ordet identitet for meg betyr, at jeg vet hvem jeg er og har lært meg det over tid.	Jeg ble ikke ferdig med oppgaven men jeg vil vise at jeg like bil, så hadde laget en liten bil. Æ ble ferdig m novelle, og det handler om følelsen når æ kjører bil.	Jeg hadde ikke noe problemer med det, og syntes det var en ganske gøy oppgave. Og hadde likt å fatt en sånn oppgave igjen.	Jeg har lært å tenke på en annen måte om meg selv og hva jeg driver med
Noe om meg	Jeg liker å fiske så både min skulptur og min 6-ords novelle handler om	Jeg syntes det var ganske gøy.	Jeg har lært at det er litt vanskelig og forme voks.

	fiske siden det er det jeg alltid drømmer om å gjøre. På skolen drømmer jeg meg av og til bort og tenker på fiske.		
Identitet for meg er hvordan jeg er, hvordan jeg vil beskrive meg til andre personer, på en let måte.	Først viste jeg ikke hva jeg skule gjøre, men så ville jeg lage en hest siden jeg liker hester. Jeg føler at jeg fikk det til bra, og alle kunne forstå hvem som hadde laget den skulpturen siden den sa noe om meg. Min novelle handler om å være i stallen siden jeg liker å være der.	Jeg synes at den var morsom og jørre, man kunne vise hva men er god i og vise sin personlighet gjennom skulpturen.	Jeg har lært og forme ostevoks.
Hvem jeg er og hva jeg gjør	Big biceps	Jeg synes det var ok.	Jeg har lært og forme ostevoks.
Ordet identitet innebærer for meg at alle er forskjellige og hvem man er. Hva som gjør deg unik på din måte og ikke på andres. Hva som beskriver deg og hva som gjør deg spesiell.	Jeg ville lage et trommesett, men jeg ble ikke ferdig. Jeg liker å spille trommer.	Jeg syntes at denne oppgaven var artig og utfordrende.	Å lage skulptur
Hvem du ser opp til og selvpoppfatning er ha identitet for meg	At trening er bra og jeg liker det og følelsen av å klare nye mål.	Jeg synset at denne oppgaven var gøy å jobbe med, vi fikk gjøre mye forskjellig. Både praktisk og ikke, jeg likte at det var variasjon	At man kan skrive en novelle på bare 6 ord
Ordet Identitet er jo et ord som samler personligheten din og hvordan du ser ut og hvordan man er som person	Æ skrev om at alt ville bli bra og min skulptur er på en måte veldig glad og levende. Æ e ofte glad og gjør mange ulike ting.	Skulpturen va arti. G å lage fordi vi lekte med brunost	Æ har lært mer om at man kan lage skulpturer av forskjellige ting. Har lært mer om hvordan man skriver en 6-ordsnovelle.

	Det er mitt forbilde som er identitet.	Jeg synes oppgaven var ganske spenene og holde på med, noe litt praktisk	Har ikke lært nok
	Jeg skrev om at det er mye i verden som er dumt. Jeg synes det. Men det var vanskelig å vise det meg skulptor.	Jeg synes det er morsomt siden da kan jeg fortelle litt om meg selv til personer jeg møter på, og folk kan bli litt kjent med meg, så jeg synes det bare er morsomt og hyggelig. Vertfall vest noen spør meg det va artig	Jeg har ikke lært så mye fordi jeg synes at dette
		Æ synes denne oppgaven er gøy fordi vi gjør mer praktiske ting i denne oppgaven. Æ synes det er mer gøyere å gjøre praktiske ting enn skriftlige ting i timene.	
		har ikke noe imot å forteller om meg selv og min identitet. Æ opplevde det bra.	
		bra	
		prosjektet ikke har så mye med faget og gjøre	

Intervju (3 respondenter)

Refleksjon over identitet som overordnet begrep	Refleksjon over egen identitet	Utsagn om oppgaven og praktisk arbeid	Utsagn om læring
Hvem dem selv tenker som seg selv. Hvordan man ser seg selv.	Jeg kunne beskrive meg selv fysisk. Eller ikke akkurat det. Jeg kunne beskrive hvordan jeg følte meg i skulpturen vi lagte.	med det var nå bra	
Det sier jo hvem man er og sånn.	Leire eller voksperson som sov på en pult det er ganske nøyaktig.	Men det var nå ok.	
Man har jo flere ulike.	Flere ganger ligger jeg på pulten	Det var vanskelig å komme på ting.	
	Det er sånn jeg er kjent. Det er det jeg er kjent for.		
Det betyr hvem jeg er. Men også hva som har gjort meg til den jeg er, og hva jeg ønsker å være i fremtiden. Det er vel kanskje også noe om hvem andre mener at jeg er liksom.	Det men man kunne jo se på det som en av diktene mine som handlet om global oppvarming, og skulpturen min viste at den ikke brydde seg og bare så andre vei.	Oppryddinga. Det var veldig mye sånn voks igjen på pulten som var veldig vanskelig å få av. Så det var nå egentlig det vanskeligste.	
	Men når vi fikk lov til å lage skulpturer så fant jeg fort ut at det var hest jeg ville ha da, siden hest har ganske mye av identiteten min da, siden jeg holder på med det flere ganger i uka.	At jeg kunne lage det jeg ville.	
	Jeg måtte nå egentlig bare finne noe som sa noe om meg selv. Og da var det egentlig det letteste å ta en hest. Siden for det første hadde det var veldig artig tenkte jeg, og for det andre så sier nå det ganske mye.	Når vi skulle tegne oss selv uten å løfte blyanten. Jeg tenker at man kunne tegne seg selv og kunne løfte blyanten. Då kunne man fått så mye mere ut av det. Det er min mening.	
	Egentlig ja! Man ser jo med en gang hvem som har laget den på en måte.	Det var å få jobbe praktisk!	

	Med at det er jo for eksempel ikke bare hest hos meg. Jeg har jo mange andre.	Jeg likte oppgaven. Den fikk meg til å tenke på meg selv på en måte jeg ikke pleier å gjøre.	
	Ja. Jeg pleier å tenke ganske mye på hva andre tenker om meg liksom. Men ikke så mye på hva jeg tenker om meg selv. Det var på en måte litt vanskelig, fordi det er nesten litt flaut å måtte si bra ting om meg selv hvis du skjønner. Vi ble jo oppfordret til å tenke på bra ting om oss selv. Det er mye lettere å tenke på dårlige ting. Men etter hvert følte det litt bra, og kanskje litt viktig også. Det er jo viktig å være glad i seg selv liksom.	Det var litt vanskelig å komme i gang, fordi vi ble presset til å tenke på en litt annen måte enn hva vi er vant til. Vi pleier jo ikke å jobbe så mye om oss selv. Og selv om det ikke var så mye vi skulle gjøre, var det uansett litt krevende å få alle bitene å passe sammen, hvis du skjønner hva jeg mener. Men jeg tror det egentlig var bra å bli litt presset selv om det ikke er så hyggelig der og da.	
	Jeg følte liksom at jeg ville trekke frem det jeg synes er viktigst om meg selv og min identitet. Ikke bare det som alle andre mener om meg. Jeg føler liksom at alle ikke vet så mye om meg, og at jeg har mer innom meg som jeg ikke viser så ofte, men som liksom er meg likevel. Når jeg fikk kombinert både teksten, bildet og skulpturen kom liksom noen av de sidene frem litt mer, selv om det var litt vanskelig å vise de tydelig.	Det som var vanskelig var også bra, fordi når man klarer noe som er vanskelig er det liksom en god følelse. Og jeg hadde en god følelse når jeg først kom i gang. Det er nok sikkert bra at man tenker litt mer på hvem man selv er og litt mindre på hva andre mener om en liksom.	
	Først var det vanskelig, men så ble det artig. Kanskje ikke noen andre så særlig tydelig hvordan de hengte sammen, men jeg visste at de gjorde det. Jeg tenkte mye på kroppsspråket i skulpturen. Så man måtte lese både tekst, bilde og kropp liksom hvis du skjønner? Det gikk liksom ikke å se med en gang hvordan de hengte	Kanskje vi burde ha pratet mer om identitet oftere. Så alle blir litt tryggere på hvem de er liksom. At det er greit å være den man er, sånn og at man ikke skal bry seg så mye om hva andre mener.	

	sammen. Men de som kjenner meg godt skjønner det sikkert tror jeg kanskje.		
		Det var en fin oppgave synes jeg. Jeg vil jobbe mer praktisk i alle fag.	