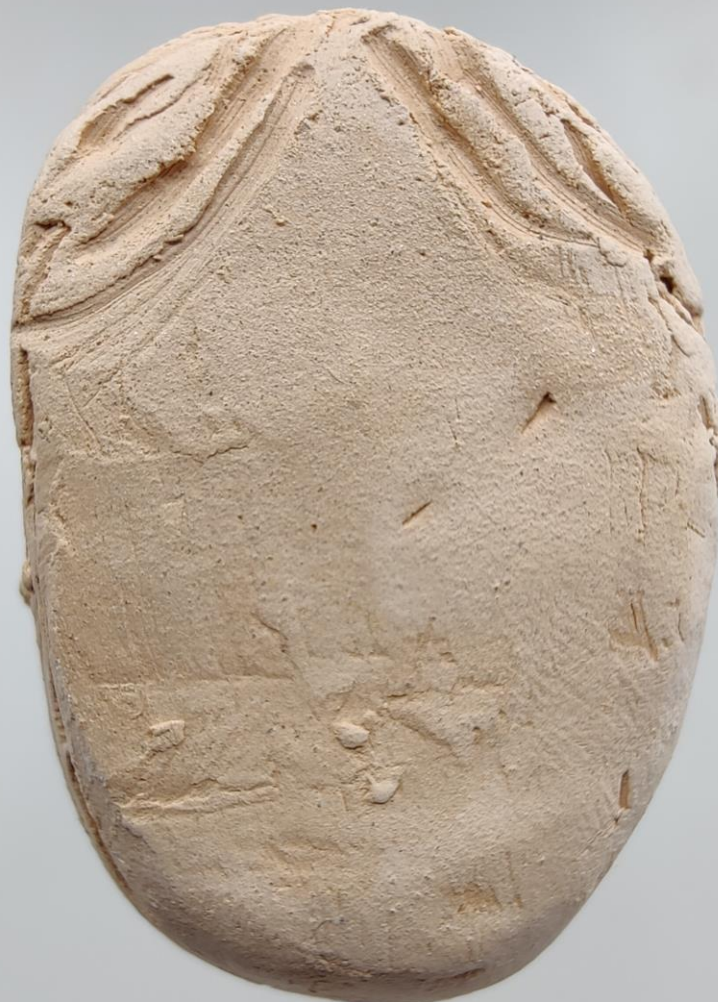


Trude Spydevold Holmberg

Karaktertrekk i leire

En a-r-t-ografisk utforsking av et skapende undervisningsopplegg



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for estetiske fag
Lærerskoleveien 40
3679 Notodden

<http://www.usn.no>

© 2023 Trude Holmberg
Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng
Forside fotografi av Trude S. Holmberg

Å eksistere, å ha ein identitet, skal eg alltid klare, så lenge eg sjølv kan få bestemme kva det skal innebere.

- Ragnfrid Trohaug

Sammendrag

Utgangspunktet for denne undersøkelsen handler om 7.trinns elevers visuelle repertoar av karaktertrekk tolket frem og modellert i materialet leire. Avhandlingen belyses gjennom a/r/t-ografiske forskerbriller, der kunstnerens, forskerens og lærerens perspektiver bidrar til å belyse forskningsarbeidet.

Avhandlinger fra USN i Design, kunst og håndverk kjennetegnes av en teoretisk del, en didaktisk del og en praktisk del. Hovedvekten i denne avhandlingen vil ligge i den didaktiske delen. Avhandlingen er arbeidet frem gjennom et kvalitativt forskningsarbeid.

Et grunnleggende rammeverk for forskningen er basert i et undervisningsopplegg som har tilrettelagt for den autonome, selvstendige eleven med utgangspunkt i Amabiles komponentteori, og teori om kreative og estetiske læringsprosesser.

Elevene har med temaet karaktertrekk som utgangspunkt overført og modellert frem ulike uttrykk i keramiske fisker som symboliserte ytre kjennetegn, indre egenskaper og interesser. Funn i forskningen viser at hovedvekten av uttrykkene representerte interesser som elevene mente preget adferd. Elevene tolket uttrykkene både konkret, abstrakt og symbolsk gjennom form.

Forskningen viser også funn på materialets potensiale som et middel for å la elevers stemmer kommunisere via et nytt språk, og hvordan arbeid med tema tilknyttet identitet kan knyttes til dybdelæring.

Funnene i avhandlingen kan tenkes å ha en verdi for andre faglærere i kunst og håndverk, og som ser potensialet i å arbeide tredimensjonalt med leire.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	8
1.1	Egen bakgrunn	8
1.2	Skolefaglige rammer for problemområdet.....	10
1.3	Avhandlingens oppbygging	14
2	Problemformulering og avgrensninger	17
2.1	Problemavgrensning.....	17
2.2	Problemformulering	18
2.3	Begrepsavklaring og andre sentrale begrep i avhandlingen	18
3	Teoretisk forankring.....	19
3.1	Det kreative klasserommet	19
3.2	Autonomi.....	22
3.3	Estetisk erfaring, prosesser og formskaping	23
3.4	Kroppslig læring	29
3.5	Leire som materiale	30
3.6	Karaktertrekk.....	30
3.7	Oppsummering av teorikapitlet.....	39
4	Metodologi og metoder	40
4.1	A-r-t-ografi.....	40
4.1	Triangulering av metoder, reliabilitet og validitet	43
4.2	Utvalg.....	45
4.3	Digital logg.....	45
4.4	Spørreundersøkelser	48
4.5	Fotografier av elevarbeider	49
4.6	Eget skapende arbeid	51
4.7	Undervisningsopplegg	61
4.8	Elevenes skapende arbeid	64
4.9	Oppsummering av metodekapitlet	66
5	Analyse og resultat	68
5.1	Resultat fra spørreundersøkelser	68
5.2	Resultat fra foto av elevarbeid	76
5.3	Resultat fra eget skapende arbeid	91

5.4	Resultat fra undervisning og logg	93
6	Diskusjon/ Drøfting	97
6.1	Domene-relevant kunnskap.....	98
6.2	Kreativitetsrelevante prosesser	99
6.3	Oppgavemotivasjon.....	101
6.4	Det sosiale arbeidsmiljøet.....	103
6.5	Å formidle med leire.....	106
6.6	Kunstneren, forskeren og læreren som fortolkere.....	113
7	Konklusjon	115
8	Veien videre.....	118
9	Referanser.....	119
	Vedlegg.....	130

Forord

En stor takk til mine to veiledere, Ellen Baskår og Trond Fredriksen for gode samtaler og perspektiver. Samtalene har vært lærerike, spennende, utviklende, og med et jevnt dryss av latter og godt humør – det har jeg satt stor pris på!

En stor takk til min mor og far for å verdsette høyere utdanning og ha glede av å utvikle seg – dette er for dere også.

En stor takk går også til mine barn som er en evig kime til inspirasjon og glede, undring og beundring, og ikke minst til min kjære ektemann og aller beste venn, som hadde så stor tro på meg, og som tok på seg ekstra arbeid for at jeg skulle kunne gjennomføre masteren.

Dere er gode som gull, og gjør livet så mye bedre!

Sist, men ikke minst: Dette læringsbåndet mellom en lærer og dens elever kan være vanskelig å forklare for utenforstående, men som er en så naturlig del av min skoledag. En stor takk til mine elever som jeg har lært så mye av - og sammen med i denne perioden.

Fredrikstad, 25. april 2023

Trude Spydevold Holmberg

1 Innledning

1.1 Egen bakgrunn

Gjennom min yrkeskarriere, gjennom tidligere yrker og gjennom lærerjobben, har den røde tråden vært at ulike former for kommunikasjon og språk har vært en nøkkelfaktor for å lykkes i å løse de utfordringene som jeg har møtt underveis, men også for å få egen forståelse for situasjonene. Noen ganger klarer man å sette ord på det man ønsker å formidle, andre ganger kan kroppsspråket fortelle vel så mye. I andre situasjoner er det mest hensiktsmessig å forklare seg gjennom å tegne, peke på kunst, bilder, objekter eller annet for å sammenlikne eller formidle noe. Og andre ganger igjen kan man føle at man ikke klarer å formidle det man ønsker. Dette kjente jeg tidlig kunne være et spennende forskningsfelt innen kunst og håndverk.

Før jeg ble lærer arbeidet jeg i butikker på restauranter, som programleder i radio, som oppsøkende saksbehandler i Barneverntjenesten. I disse yrkene var ulike former for kommunikasjon og formidling nødvendig. Til tross for at yrkene var av meget ulik art, hadde alle et felles viktig kjennetegn, og det var viktigheten av å mestre ulike former for kommunikasjon og språk, og mulighetsrommet som ligger i dette. Disse erfaringene ble viktige og en god erfaring og kompetanse å ta med meg inn i læreryrket.

Jeg har de siste 20 årene undervist i både barneskole og ungdomsskole, der jeg har fått en variert erfaring fra ulike måter å undervise på. Jeg har arbeidet på en autismeavdeling, et alternativt skoletilbud for ungdom med sosiale og emosjonelle utfordringer, hatt elever med ulike syndromer og elever i normalspekteret. Alle disse erfaringene bekreftet behovet for å kunne mestre kommunikasjon på ulike måter, der jeg i tillegg fikk erfaring med å kommunisere via ASK (Alternativ Supplerende Kommunikasjon), som innebar tegnspråk, visuelle hjelpemidler, gjennom ulike materialer og konkrete til ulike temaer, samt varierte undervisningsmetoder- og arenaer (Statped, u.d.) (Utdanningsdirektoratet, 2022). Variasjoner i undervisningsmetoder og det å skulle nå mange ulike personer gjorde dette til en spennende utvikling for meg og som ga meg et viktig innblikk i det å kunne kommunisere og uttrykke seg på flere måter enn gjennom tale og skrift.

Særlig erfaringer jeg har gjort meg fra profesjonsveiledningen har satt et tydelig preg på min måte å observere, kommunisere og undervise på i klasserommet, og videreført til faget kunst- og håndverk.

Gjennom å ha undervist med elever som faglærer i faget kunst og håndverk, har jeg stadig fått erfart at man kan kommunisere på ulike måter gjennom å arbeide med forskjellige materialer, og at elever viste interesse og motivasjon for visuell og materiell kommunikasjon. Særlig opplevde jeg motiverte elever da de fikk mulighet til å kunne kommunisere etter eget ønske gjennom materialer. De kunne fortelle ulike historier gjennom sine henders møte med disse. Historiene kunne ofte komme til uttrykk som individuelle og personlige historier, uttrykk og fortellinger. Elever kunne ta utgangspunkt i den samme utfordringen, men elevarbeidene ble sjeldent likt noe andre har gjort. Dette mener jeg kan si noe om personen som har uttrykt seg i materialene, slik Hohn og Austrang & Sørensen skriver om (Hohn, 2015) (Austrang & Sørensen, 2019). Alle elevene møter oppgavene de får med sin egen førforståelse og erfaringer. Min erfaring er at flere elever også får sin egen stemme i møte med materialer, og at gjennom våre erfaringer og samhandling med andre kan vi utvikle oss som mennesker og bli selvstendige, tenkende, reflekterende deltakere i vårt samfunn.

Gjennom egne erfaringer fra implementeringsprosesser av de nye læreplanene på skolen jeg jobber på, fra undervisning i faget og i diskusjoner med fagpersoner knyttet kunst og håndverk har jeg erfart visuelle uttrykk kan representere en form for språk. Elever møter ofte den muntlige og skriftlige språkformen i de fleste andre fag. Når barn blir fem-seks år forstår de ord i overført betydning, som for eksempel *å ha sommerfugler i magen* (Utdanningsdirektoratet, 2017). På mellomtrinnet vil mange elever være i en fase med stor utvikling, både fysisk og emosjonelt. Faget kunst og håndverk kan være en viktig bidragsyter til å kommunisere på andre måter enn tale og skrift. Å kunne uttrykke seg visuelt og konkret er å bruke et ekstra språk, en ekstra måte å kunne uttrykke seg selv på og se verden på. For hva gjør elevene når man mangler et muntlig eller skriftlig språk for å uttrykke seg? Kan det å uttrykke seg visuelt i stedet bidra til å gi oss en ekstra stemme og en annen måte å uttrykke oss på? Elevene i norsk skole skal gjennom hele grunnskoleløpet både tolke, diskutere, bruke og være kritisk til bruk av, og uttrykke seg

gjennom visuelle virkemidler. Om man skal ta tak i utsagnet å «uttrykke seg» kan dette tolkes som individuelle uttrykk og som er knyttet til elevenes egne erfaringer, tanker, følelser, meninger, og man trenger et språk å kommunisere dette med. Når man leser kompetansemålene i kunst og håndverk etter 7. trinn, kan man om faget relevans og sentrale verdier lese at faget er viktig for blant annet kreativitet, refleksjon og praktiske ferdigheter, og at kunst- og kulturuttrykk løfter frem flere perspektiver og kan få betydning for den enkeltes personlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Særlig det plastiske materialet leire opplevde jeg at elevene brukte seg selv i samhandling med materialet, og dets potensiale. Materialet leire tillater elevene å være tilstede her og nå da formskapingen må skje mens leiren er myk og plastisk, og at dette materialet gir de fleste elever mestringsfølelse siden det de former i hendene alltid blir noe, og at det kan gi spennende uttrykk til tross for at det kan være litt skjevt, usymmetrisk eller med sprekker i godset, og at det heller bidrar til det individuelle uttrykket. Jeg har gjennom tidligere undervisning med tverrfaglige oppgaver erfart at det å jobbe med leire rundt tematikk som har med identitet å gjøre har muliggjort flere stemmer å komme frem gjennom sine visuelle uttrykk.

Dette har fascinert meg, og ble også bakgrunnen for ønske om å forske mer i dette feltet, og for valg av materiale i denne avhandlingen.

1.2 Skolefaglige rammer for problemområdet

I møte med andre mennesker danner vi raskt danne et bilde av hvem andre er og hva slags typer mennesker de er. Slik gjør andre med oss også. Disse førsteinntrykkene kan være vanskelige å endre på, og det kan også være utfordrende å sette fingeren på hva det er som gjør at vi danner oss disse inntrykkene. Professor Peter Mende-Siedlecki forklarer dette med at det ofte er de hendelsene som vi opplever som utenom det vanlige, som vi ofte vektlegger mer enn mer ordinære hendelser, hvis de er av mer negativ art. Ellers forventer vi som oftest at folk er hyggelige og snille. (Mende-Siedlecki, 2018, s. 6). For å forstå andre og hverandre forsøker vi å danne oss et bilde av hvem som er foran oss og på den måten vite hvordan vi kan forholde oss og kommunisere med andre. Hvordan vi forholder oss til andre og kommuniserer med andre er viktige

egenskaper å mestre i dagens samfunn, og det blir også betraktet som viktige kompetanser for fremtiden. I NOU 2015:8 Fremtidens skole blir ulike kompetanser belyst som viktige for fremtiden, og hvilke kompetanser man ønsker at elever skal få for å mestre en fremtid vi ennå ikke vet alt om (NOU, 2015).

Noen av kompetansene som man ønsker at skolen skal være med å utvikle hos elevene er kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning (NOU, 2015, s. 33). Ordet kreativitet har vært tolket ulikt opp gjennom historien. Om man ser på ordet kreativitet i et etymologisk lys, stammer det opprinnelig fra det latinske ordet «create» og som hadde en opprinnelig betydning av «å lage» eller «å skape» noe (Glăveanu & Kaufman, 2019, s. 6). I Store Norske Leksikon (SNL) beskrives begrepet kreativ som det å være «skapende» eller «iderik» (Store Norske Leksikon, 2021), og har her også blitt noe som ikke bare skapes av hendene, men også i våre tanker. Professor i psykologi, Geir Kaufmann, argumenterer for at kreativitet også må ha element av originalitet og en verdi i seg for å kunne bruke begrepet kreativitet riktig (Kaufmann, 2006, s. 11). Det betyr at det som skapes eller gjøres bør være noe nytt og originalt, og at det har en verdi for noe eller noen. I NOU 2015:8 beskrives det at kreativitet handler om «å være nyskapende, nysgjerrig, iderik, å kunne se utenfor rammene og å ta initiativ» (NOU, 2015, s. 33) der det utdypes betydningen av kreativitet. Det skrives videre at med de høye forventningene til samfunnets komplekse utfordringer i fremtiden, vil det være behov for mennesker med kreativ kompetanse, og at man tenker at dette er evner man kan lære og utvikle i skolen, og at det har stor verdi i å skape estetiske og kulturelle uttrykk. (NOU, 2015, s. 33). Dette demokratiske, post-positivistiske læringssynet er viktig om man skal ha tro på at kreativitet kan læres og utvikles, i motsetning til å tenke at kreativitet eller talenter i den retning er medfødt (Austring & Sørensen, 2019, s. 260; Østern T. P., 2017, ss. 12-13).

Disse verdiene er også godt forankret i Kunnskapsløftet av 2020 (LK20), også kalt fagfornyelsen. I overordnede del beskrives det blant annet at elever skal få utvikle skaperglede, engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2017), som kan være gode bestanddeler av kreativitet. Disse egenskapene beskrives nærmere i opplæringens verdigrunnlag, der man anser at elever som lærer om og gjennom skapende virksomheter, vil kunne utvikle måter å løse nye problemer og utfordringer, til

å uttrykke seg på nye måter og å stille nye spørsmål. Dette er egenskaper som man tenker vil berike vårt samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I faget kunst og håndverk var en viktig endring at faget skulle ha mindre fokus på teorien i faget, og gå tilbake til å bli mer praktisk rettet, og å gi elevene mer tid til å lære seg et håndverk. (Pressemelding Nr: 132-18, 2018) Biljana C. Fredriksen og Anne G. Sørum argumenterer for viktigheten av samhandlingen mellom eleven, materialet og verktøyet når man skal lære seg et håndverk (Fredriksen & Sørum, 2021). Det er denne samhandlingen over tid, der man over tid skaper minner i kroppen om hvordan håndtere materiale og verktøy, og at man «husker» med kroppen (Fredriksen & Sørum, 2021, s. 159) T. Pernille Østern beskriver estetiske prosesser i en bred definisjon, prosesser der man sanser, opplever og blir kjent med verden (Østern T. P., 2017, s. 12).

Fra fagets kompetansemål etter 7. trinn kan man lese at elever skal «bruke ulike strategier for ideutvikling og problemløsning» og «utforske og reflektere over hvordan følelser og meninger vises i kunst, og bruke symbolikk og farge til å uttrykke følelser og meninger i egne arbeider» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fra de tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» kan vi lese at «Elevene får verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom ulike formater og arenaer. Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbylde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen». For å trene på å utvikle slike verktøy kan man gi elevene rike, åpne oppgaver for at de kan få utvikle strategier for løse utfordringer de står ovenfor (Sletten, 2019). Gjennom å arbeide med åpne oppgaver må elevene selv bruke sin egen erfaring, kunnskap og ulike ferdigheter for å løse utfordringer. For å lage gode, åpne oppgaver foreslår Sletten frem kjennetegn på dem; en oppgave som vekker nysgjerrighet hos eleven, at den egner seg for samarbeid, at den skal kunne løses på ulike måter, og den bør være forståelig og mulig å gjennomføre for alle elever, samt at de med fordel kan løses uten hjelpemidler (Sletten, 2019, s. 64).

Under opplæringens verdigrunnlag, herunder *identitet og kulturelt mangfold* kan vi lese at «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte

bånd til andre.» Tradisjonelt vil man kunne tolke dette som skriftlig og muntlig språk, men som det vil argumenteres for i denne avhandlingen også vil kunne gjelde visuelle uttrykk. Det står videre at undervisningen skal «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap», der skolen skal bidra til å utvikle elevens egen og kulturelle identitet. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Under opplæringens verdigrunnlag i Overordnet Del, herunder *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, kan vi lese at «Kunst- og kulturuttrykk har (...) betydning for den enkeltes personlige utvikling.» og «I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling». (Utdanningsdirektoratet, 2017).

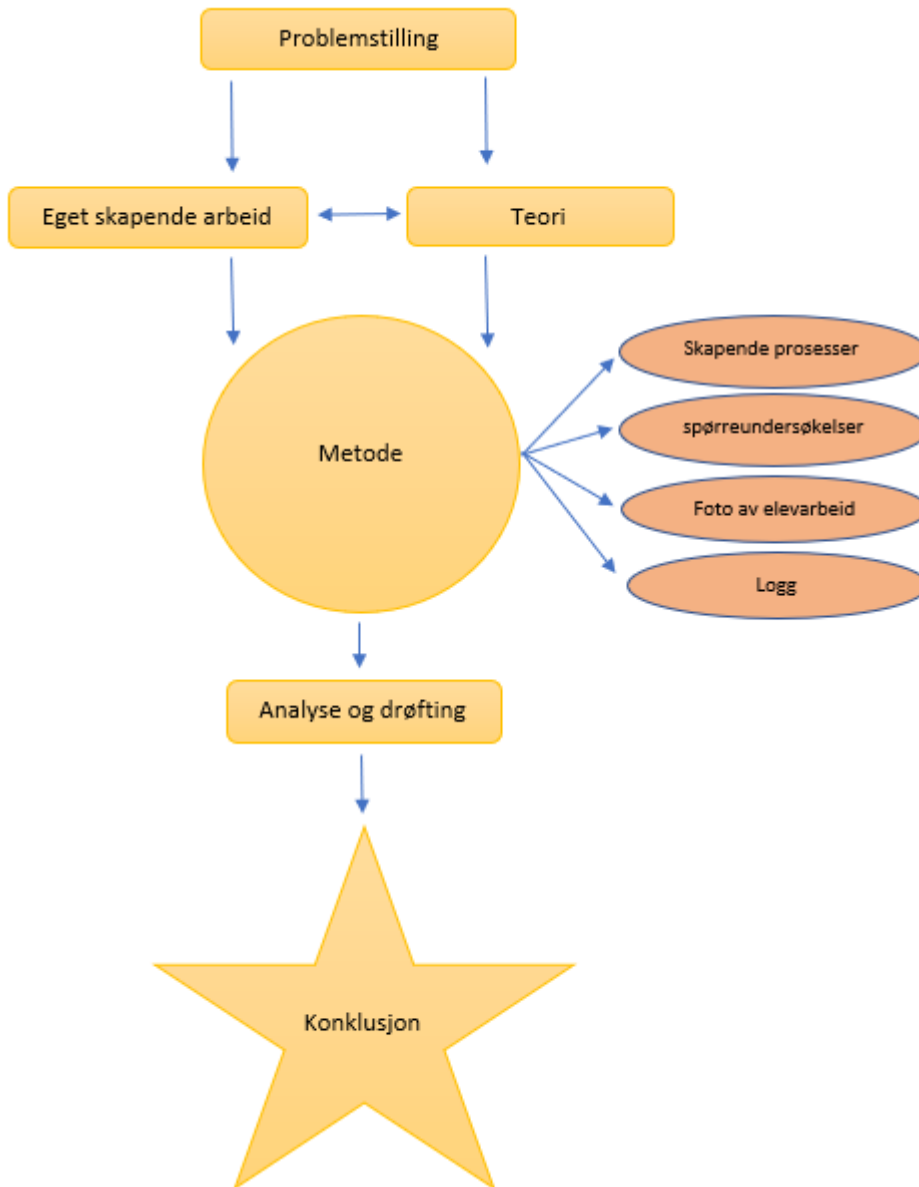
På bakgrunn av delutredningen om elevenes læring i fremtidens skole (NOU, 2014, ss. 128-129), peker Ludviksen-utvalget på fire viktige kompetanseområder for det 21. århundret; *Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse å utforske, og å skape* (NOU, 2015, ss. 11-12) Alle disse fire kompetansene vil være viktige i avhandlingens undervisningsopplegg. I denne avhandlingen vil man se på hvordan man kan bruke nevnte kompetansemål og tverrfaglige temaer gjennom estetisk forskning med materialet leire som utgangspunkt. Denne læringen vil foregå i et læringsmiljø som skal fremme selvstendige, autonome elever. I denne avhandlingen vil begrepet autonomi brukes. Begrepet har opprinnelig vært brukt innen filosofi, og Emmanuel Kant var opphavsmann til den mest kjente teorien om autonomi, som beskriver viljen som uten unntak bestemmes av moralen i vår praktiske fornuft (Sagdahl, 2017).

Når kreativitet nevnes i denne avhandlingen, vil det i hovedsak være knyttet til nyskaping, iderikdom og estetiske uttrykk, skapt i et læringsmiljø som er tilrettelagt for autonome elever, i et post-positivistisk læringssyn, der man tenker at talent ikke er medfødt men kan læres og trenes opp og utvikles. Denne avhandlingen vil også undersøke på hvilken måte formskaping kan være et kunstrelatert språk som elever kan kommunisere med.

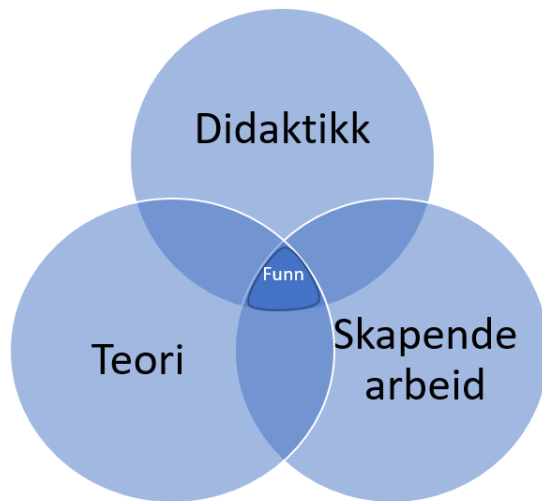
1.3 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen er arbeidet frem gjennom en prosess der problemformuleringen har preget både de kreative prosesser og valg av teori og metode.

Illustret kan forskningsdesignet forstås slik:



Figur 1 Egen modell av avhandlingens oppbygging

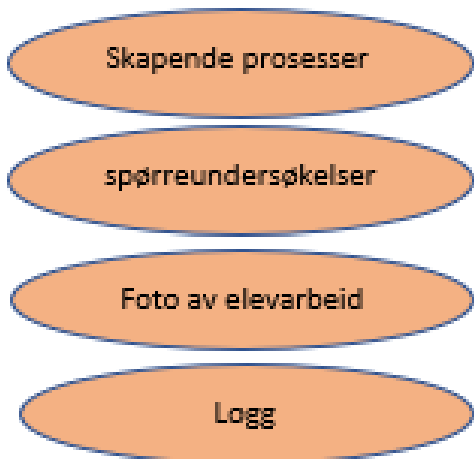


Figur 2 Kjennetegn på USNs mastermodell

I denne avhandlingen ble hoveddelen knyttet til refleksjoner i det didaktiske feltet. Dette feltet skulle ta for seg både undervisning, undervisningsrammer og konsekvenser av undervisningsform.

For å kunne arbeide med avhandlingens tematikk *karaktertrekk*, startet jeg med å konstruere en problemformulering jeg kunne rette meg mot. Problemformuleringen ledet meg mot teori som kunne bidra til å belyse feltet. Derfra kunne forskningsdesignet ta form gjennom å velge ut hvilke metoder som kunne være hensiktsmessige å benytte seg av, og som kunne bidra til å finne svar på problemformuleringen. Eget skapende arbeid ga et grunnlag for og formet undervisningen som elevene skulle gjennomføre. Videre ble eget skapende arbeid videreutviklet parallelt med elevenes kreative prosesser og undervisning, og på bakgrunn i et samarbeid med elevene. Elevenes eget skapende arbeid fikk også en viktig plass i avhandlingen, og ble hovedgrunnlaget for å kunne svare på problemformuleringen. Teorien i avhandlingen ble videre valgt på bakgrunn av retningen som det eget skapende arbeidet tok, og som preget det didaktiske feltet. I overlappingsfeltene til disse tre feltene ble funn og drøftinger til. Til sammen skulle dette bidra til å kunne svare på problemformuleringen. Denne relasjonen som disse tre feltene har fått i avhandlingen beskrives nærmere under metode-kapittelet.

Metodene brukt i avhandlingen ble spørreundersøkelser, loggbok og fotografier av elevarbeid, der det skapende arbeidet ble en gjennomgående prosess.



Figur 3 Metoder i avhandlingen, egen illustrasjon

Mitt eget skapende arbeid foregikk først som en forundersøkelse til å skape et undervisningsopplegg, og deretter ble det skapende til underveis og i samspill med elevene i undervisningen og gjennom de tre rollene jeg hadde underveis. I det skapende arbeidet ble mitt hovedfokus elevenes skapende arbeid. Deretter ble resultatene fra empirien drøftet og belyst gjennom teorien. Til slutt ble det presentert en konklusjon på arbeidet.

2 Problemformulering og avgrensninger

2.1 Problemavgrensning

For å kunne undersøke problemformuleringen, er undersøkelser knyttet til 7.trinns elever ved barneskolen jeg selv jobber på. Disse elevene har jeg undervist i faget kunst og håndverk på 5. og 6.trinn også, som gjør at jeg har kjennskap til elevene og deres kompetanser og erfaringer i faget. Denne kjennskapen og forståelsen gjør også at jeg må være bevisst min egen førforståelse i forskningsarbeidet. På 7. trinn går elevene siste året på barneskolen, og de står på trappene til ungdomsårene. I denne aldersgruppen er elever i det såkalte formelt operasjonelle stadiet og innebærer stor kognitiv og personlig utvikling, og evnen til å tenke abstrakt øker (Helse og sosialfag, 2011). Dette innebærer at flere klarer å tenke i flere dimensjoner. Å undervise på dette trinnet innebærer også et stort ansvar som faglærer for at elevene har den nødvendige kompetansen de skal ha før de går over i ungdomsskole, og mot sine sluttvurderinger på 10.trinn. Det vil være fokus på å tilrettelegge for at elevene skal oppleve høy grad av autonomi. I denne avhandlingen vil autonomi forstås som evnen elevene har til å ta selvstendige valg, for at forskningen skal kunne gi et transparent svar på problemformuleringen.

Materialet leire er valgt for at så mange elever som mulig skal mestre å forme og uttrykke seg i et plastisk materiale. Det vil i denne avhandlingen ikke være fokus på å skape nøyaktig bearbejdede overflater i elevarbeidene, men at fokuset derimot er knyttet til hvilke uttrykk elevene selv uttrykker, uavhengig av motoriske og keramiske ferdigheter.

Elevarbeidet knyttes i avhandlingen til tematikken karaktertrekk. Å arbeide utfra en tematikk er tenkt at det vil gi elevene handlingsrom for å ta sine egne valg innenfor en ramme av sin egen forståelse for temaet, og at det skal kunne gi rom for egne, estetiske valg av uttrykk. Videre har elevoppgaven fått et ekstra lag av tolkning gjennom at elevene skal forme frem karaktertrekkene gjennom fisker og ikke mennesker. Dette for å skape en distanse til det private, men likevel kunne jobbe i det personlige, identitetsskapende rommet. Gjennom å arbeide med temaet gjennom fiskeformer, er det også tenkt å kunne utfordre både forestillinger man har fra før, og elevenes fantasi.

2.2 Problemformulering

På hvilke måter uttrykker elever på 7.trinn ulike karaktertrekk gjennom modellering i leire?

2.3 Begrepsavklaring og andre sentrale begrep i avhandlingen

Uttrykk: Med uttrykk vil jeg vise til elevenes evne til å forme og kommunisere ulike uttrykk og hva disse uttrykkene representerer for dem. Det vil vises som elevenes egen tolkning av karaktertrekk, og som vist i ulike uttrykk og former av et modellert, ferdig brent keramisk elevarbeid. Uttrykk kan vises i både skapende, estetiske prosesser og ferdige elevarbeid. I de estetiske læreprosessene arbeider elevene både selvstendig og i dialogbasert samarbeid med andre elever, der det å forestille seg, samhandle, sanse, forme, bevege, skape, uttrykke og tenke vil kunne være en del av formene som fremtrer.

Karaktertrekk: Karaktertrekk kan også forstås ulikt av unge elever og voksne som har levd lengre. Karaktertrekk vil i denne avhandlingen i hovedsak dreie seg om elevenes måte å kommunisere sin oppfatning av karaktertrekk, gjennom modellering i materialet leire.

Modellering: Med modellering viser jeg i denne avhandlingen til den skapende aktiviteten til elevene i prosjektet, der de former leire og modellerer frem sine utforskede karaktertrekk.

Skapende arbeid: I denne studien innebærer skapende arbeid både elevenes og mine egne skapende prosesser. Det innebærer både estetiske og kreative prosesser fra ide' til ferdig produkt i en kunst- og håndverksfaglig undervisningssammenheng.

3 Teoretisk forankring

3.1 Det kreative klasserommet

I denne studien knyttes kreativitetsteori sammen med teori om skapende prosesser, der åpne, kreative prosesser har spilt en viktig rolle.

Teresa Amabile (f. 1950) er en amerikansk professor ved Harvard University of Business School, og hun er mest kjent for sin forskning rundt hvordan rammefaktorer i et arbeidsliv påvirker arbeidstakere og deres prestasjoner. Til tross for at hennes forskning i stor grad har vært knyttet arbeidsliv, der noen er arbeidstakere og andre er arbeidsgivere og sjefer, er det lett å oversette disse rammefaktorene over i skolen og en skolehverdag.

Deler av denne avhandlingen vil belyses gjennom hennes teori «Componential Theory of Creativity». (Amabile, 2012) , på norsk kalt komponentteori.

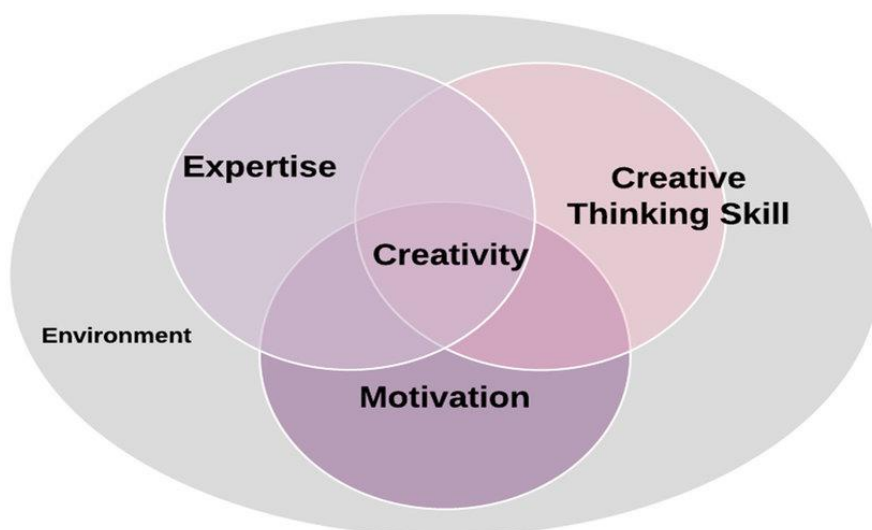
Teorien tar for seg fire viktige komponenter for at en arbeidstaker, heretter referert til som eleven, skal oppleve og utøve kreativitet i sine arbeidsoppgaver.

De er

- *Domene-relevant kunnskap* – fagkunnskap fra området som oppgaven skal løses i, f.eks. materialkunnskap, materialers muligheter og begrensninger, hva slags verktøy som er hensiktsmessige å bruke i ulike situasjoner, evne til å være kritisk til levedyktigheter til de mulige resultater utfra kunnskap fra området, hvordan man kan kombinere materialet med andre materialer og hva som er tåleevnen til materialene. Denne kunnskapen innebærer også innsikt i hvilke verktøy eller hjelpemidler som kan være hensiktsmessige å benytte seg av om man skulle trenge det.
- *Kreativitetsrelevante prosesser* – innebærer en personlighet og arbeidsstil der eleven er selvstendig, tør å ta sjanser og klarer å ta nye perspektiv på utfordringer som skal løses, disiplinert arbeidsstil, og ferdigheter i å komme opp med nye ideer. Her vil elevenes egen arbeidsstil og måte å tenke og forholde seg til utfordringer på komme frem.
- *Oppgavemotivasjon* – motivasjon for selve oppgaven som eleven skal løse. Denne motivasjonen kan defineres som indre motivasjonsfaktorer, og innebærer at

eleven er motivert for oppgaven fordi eleven selv finner det spennende, personlig utfordrende, interessant, tilfredsstillende og at eleven kan finne glede i utfordringene. I motsatt fall vil eleven ha lav motivasjon for å løse oppgaven der eleven ikke synes oppgaven virker interessant eller spennende, eller at eleven ikke finner glede i arbeidet.

- o *Det sosiale arbeidsmiljøet* – arbeidsmiljøet som eleven skal løse oppgaver i, heretter henvist til som faktorer fra livet i klasserommet. I dette arbeidsmiljøet kan man finne både hemmere og fremmere for kreativitet, blant annet knyttet arbeidsgiverens, heretter henvist til som lærerens holdning, samarbeidsklime på arbeidsplassen, heretter henvist til hvordan elevene samarbeider i klasserommet, tidsrammen for oppgaven, og hva slags fokus oppgaven får – både av medelever og av læreren (Amabile, 2012, ss. 3-4)



Figur 4 Modell av de fire hoveddeler av "Componential Theory of Creativity", illustrasjon av John McCardle

Som man kan se av illustrasjonen, ligger de tre første komponentene iboende i den enkelte elev, og selv om den siste komponenten også påvirkes av elevene, vil den siste komponenten særlig kunne påvirkes av læreren. Amabile argumenterer for at hver av disse fire faktorene spiller en rolle for kreativiteten hos elevene, men kan komme inn på ulike tidspunkt i de kreative prosessene (Amabile, 2012, s. 5). Indre motivasjon kan for eksempel påvirkes av ytre faktorer som ros, tilrettelegging av utstyr, nok tid til å gjennomføre oppgaven og liknende (Amabile, 2012, s. 4).

Det er særlig det fjerde komponent i teorien, det sosiale arbeidsmiljøet, som vil belyst her. Det fjerde komponent anses i denne oppgaven som det miljøet læreren tilrettelegger for, og som læreren kan styre, organisere og kontrollere. Som pedagog i et klasserom har man ansvaret for å tilrettelegge for læring. Som faglærer i faget kunst og håndverk innebærer dette at læreren må ha fagkunnskap, materialkunnskap, elevkunnskap og kjenne til de tilgjengelige ressursene og organiseringen for å legge til rette for god undervisning. Pedagogen har også det øverste ansvaret for å legge til rette for at arbeidsmiljøet for elevene i et klasserom også er godt og å legge til rette for at læringsforholdet mellom elevene, og mellom elev og lærer er konstruktivt. Dette forholdet, eller kjemien, mellom lærer og elev fant Hattie m fl. ut var blant de viktigste faktorene for læring i skole (Hattie, 2012, s. 251).

I forhold til den dialogbaserte delen av undervisning ligger det mye kunnskap i feltet profesjonsveiledning som er tenkt komme til nytte for særlig å gi nyutdannede lærere god veiledning inn i yrkeslivet (UDIR, 2021). Disse veiledningsverktøyene kan også brukes i dialog med elever i læringssituasjoner for å få til refleksjon og læring hos eleven. En dialog med en elev kan i så måte settes i kontrast til en monolog fra en lærer, der elever blir passive mottakere i stedet for å delta i samtalen. Et sentralt kjennetegn ved en dialog er at den er preget av gjensidighet (Kristiansen, 2011, s. 25). Slik som Amabile, uttrykker også Kristiansen at for å få til gode prosesser, er rammefaktorer som arbeidsklimate og kommunikasjon viktig (Kristiansen, 2011, s. 30). For at en elev skal våge å la seg involvere i en dialog, må pedagogen være bevisst maktforholdet i samtalen og hva denne asymmetrien i dialogens makt kan bety for hva eleven og hva som er til det beste for eleven (Kristiansen, 2011, s. 31).

Universitetslektor Brynjar Olafsson leverte sin PhD 2022 der han forsket på læreres forestillinger om kreativitet, og hva som kunne hemme eller fremme kreativitet i norske klasserom (Olafsson, 2020) del av arbeidet frem mot doktoravhandlingen beskrives i en artikkel fra Form, der han stiller spørsmål rundt hva som kan hemme eller fremme lærere i å ha fokus på kreativitet i faget kunst- og håndverk (Olafsson, 2020).

Noe av utfordringene med å arbeide med kreativitet er de ulike forståelsene av begrepet, men som det de siste seksti årene har vært en utbredt enighet om at definisjonen på

kreativitet er noe originalt og formålstjenlig, og som Olafsson bruker som grunnlag i sin artikkel (Olafsson, 2020, s. 2). Med originalt kan man forstå som noe nytt, noe som ikke før har eksistert. Og med formålstjenlig kan man forstå at det det kreative elementet kan være til nytte eller glede for noe eller noen. Man kan også forstå det slik at om en eller begge av disse to mangler, kan man ikke definere at kreativitet har funnet sted. Denne forståelsen dekker både det individuelle perspektivet, der for eksempel den enkelte elev kan oppleve nye tanker eller tankekombinasjoner, og det sosiokulturelle perspektivet der eksperter på feltet gjør en vurdering for det eller personen det gjelder blir definert som kreativ (Olafsson, 2020). I undervisningssituasjoner vil læreren være elevenes ekspert, og har mulighet til å vurdere om elevens bidrag er et kreativt bidrag. Dette kan problematiseres, argumenterer Olafsson for, da forståelsen for hvordan man forstår kreativitet ikke er universell i norsk skole og LK20 gir få indikasjoner på hvordan lærere skal forholde seg til kreativitetsbegrepet (Olafsson, 2020, ss. 2, 4). I denne avhandlingen vil jeg derfor ta utgangspunkt i min kjennskap til elevene og deres ferdigheter, og til loggrefleksjoner basert på elevenes egne uttalelser, og til analyse av fotografiene av elevarbeidene.

3.2 Autonomi

Med LK06 og LK20 har Vurdering For Læring (VFL) fått en sentral plass i norsk grunnskoles vurderingspraksis, og denne praksisen er forankret i forskrift til opplæringsloven (Lovdata, 2020). Denne vurderingspraksisen er forskningsbasert, og kan gjennomføres ved å ha undervisning som fremmer læring. Det er fire prinsipper som man vet kan fremme læring hos eleven. Disse fire prinsipper er;

1. at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
2. at elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. at elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. at elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2022)

I denne avhandlingen vil særlig det fjerde vurderingsprinsipp prege undervisningen, i et forsøkt på å øke elevens mulighet for å utvikle egen selvstendighet, også definert som autonomi. Autonomi i denne oppgaven vil brukes i sammenheng for å belyse hvor selvgående elever kan være i sine avgjørelser, og hvilke valg de kan ta som er selvstendige og uten direkte påvirkning av andre. Diskusjoner rundt autonomi i denne avhandlingen vil i hovedsak knyttes til elevens valg, og hvorvidt de er tatt på eget grunnlag, egne ønsker eller egne ideer og mulige konsekvenser av dette.

For at elever skal bli selvstendige i sine visuelle uttrykk, kan man legge til rette for dette i undervisning. Gjennom å presentere åpne, rike oppgaver der det er rom for å ta egne avgjørelser, får elever mulighet til å bruke seg selv og sin egen kompetanse i å arbeide frem visuelle uttrykk, slik også Sletten foreslår (Sletten, 2019, s. 64). Amabile beskriver disse egenskaper i de kreativitsrelevante prosessene, der det å ha evner til å jobbe selvstendig, det å tørre å ta sjanser og å bryte ut av vante prosesser kan bidra til økt kreativitet. Dette støttes også av Olafsson og Gulliksen der de argumenterer for et klasserommiljø der lærere legger til rette for et miljø der elevene tør å ta en sjanse på å ta feil, da dette kan være et viktig skritt i retning av å finne nye, kreative løsninger (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 262).

3.3 Estetisk erfaring, prosesser og formskaping

Begrepet estetikk og kunst har gjennom historien blitt forstått på forskjellige måter. Noen kanskje til og med vil påstå at det ikke er forstått, men misforstått. I Antikken ble kunst knyttet til gudene, det guddommelige, og deres perfeksjon. Dette preget hva som ble oppfattet som skjønnhet. I Romantikken ble kunst og evner for dette ansett som noe du ble født med, at man kunne ha talent som en medfødt egenskap. (Austring & Sørensen, 2019, s. 259). I dag vil man finne begge typer tankegods. For eksempel har sportsinteresserte og andre trykket begrepet «å øve i 10 000 timer» for å bli skikkelig god til noe – altså er holdningen at man kan øve seg til et talent. Denne strategien som så mange har brukt senere, stammer opprinnelig fra professor Anders Ericsson, som undersøkte ulike prestasjoner mellom internasjonale solister, gode musikere og musikk lærere. Han fant ut at om man trente bevisst på sin ferdighet i 10000 timer ville

dette ta cirka 10 år (Ericsson, 2014). Denne tiden har man dessverre ikke med elever i grunnskole, men holdningen til det å holde ut, og å prøve og feile for å bli bedre kan man ta med seg.

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof, pedagog og psykolog og har hatt stor betydning for hvordan man kan betrakte læring gjennom aktivitet. «Learning by doing» har blitt et uttrykk som også har preget norsk skolepolitikk, der det å få erfaringer ble forbundet med en god måte å lære på (Storre Norske Leksikon, 2022). I faget kunst og håndverk ble Deweys tanker om å få egne erfaringer betydning både tidligere læreplaner, men også for K20, der faget igjen er tilbake til verksteddrommene. Kjersti Bale skriver om John Deweys syn på estetisk erfaring, og forklarer at han mener kjennetegn på denne typen erfaringer er deler som forbindes til en helhet. (Bale, 2009, s. 18) Han bruker dramaet i et teaterstykke som et eksempel der alle delene til slutt kulminerer i en avslutning der trådene igjen møtes. Da kan man tenke at alle disse delene får sin betydning for hvordan det går til slutt. På samme måte kan man også betrakte elevs prosesser og arbeid med sine estetiske uttrykk. Elever, og andre, bruker sine egne erfaringer og sitt ståsted til å uttrykke seg, og alle disse «delene» av seg selv og sitt ståsted vil bli en del av uttrykket og hvordan det oppfattes til slutt. Det samme argumentet diskuterer også Austring og Sørensen, som mener at man kan se på estetiske og kunstneriske uttrykksformer som språk (Austring & Sørensen, 2019, s. 262). De forklarer det slik at man kan se på det som en form for symbolspråk der de kunstneriske og estetiske uttrykkene består av symboler som representerer noe, og at det er gjennom disse symbolene man kommuniserer (Austring & Sørensen, 2019, s. 262). Professor Hansjörg Hohr påstår at i undervisning i norsk skole brukes kunst og estetiske opplevelser og erfaringer til å utvide og utforske perspektiver fra kulturen. (Hohr, 2015, s. 1). Han ønsker å skille mellom kunstnerisk og estetisk virksomhet, og mellom estetisk kunnskapsproduksjon, her forstått som kunst, og kunnskapstilegnelse, her forstått som estetisk oppdragelse. Han forklarer videre at man kan nærme seg kunstbegrepet ved å se på presentativ og diskursiv symbolikk. Den diskursive symbolikken innen kunst kan forstås som noe klart og tydelig for oss å forstå kunsten gjennom. At kunstverket har betydningsbærere som er tydelige, selvstendige og stabile, og kan kombineres til påstander som kan likne matematikkstykket der to pluss to blir fire.

Diskursiv symbolikk baseres på avklarte sannheter som bygger på et leksikon og en syntaks (Hohr, 2015, s. 2). I motsetning til den diskursive symbolikken kan man finne den presentative symbolikken, som Hohr foreslår definert som betydningsfull form. Med det argumenterer han for at formen er planlagt, tilsiktet, har en betydning for den som skaper denne formen. Den som skaper form, gjør det gjennom sin kulturelle erfaring og førforståelse og kan forsøke å formidle noe gjennom dette. (Hohr, 2015, s. 2) For å utdype dette forklarer Hohr videre at en gjenstand som kan erfares har to typer ytringer – mønster og struktur, der gjenstanden både har en unik struktur, og samtidig handler den om noe, og er derfor et mønster på noe som den da refererer til (Hohr, 2015, s. 3). For å forenkle dette kan man si at gjenstander som skapes, kan ha både sin unike form og samtidig forsøker å kommunisere noe. Hohr utdype videre at denne formen som gjenstandene får gjennom hendenes arbeid forteller om erfaringene som hendenes eiere har med seg inn i arbeidet. For eksempel kan man da si at hendene er middelet og leiren er mediet man arbeider gjennom eller med. (Hohr, 2015, s. 3)

Kommunikasjon som formidles gjennom presentativ symbolikk kaller Hohr for estetisk kommunikasjon (Hohr, 2015, s. 4) Dette underbygger han ved å argumentere for at formen kommer gjennom erfaringer og opplevelser man har hatt, og som gjør formen subjektiv og som dermed kan karakteriseres som relasjonell. Former blir til på bakgrunn av formskaperens bakgrunn og førforståelse. (Hohr, 2015, s. 4) Hohr refererer også til Aristoteles tanker rundt mimesis, der han argumenterer for at mimesis betyr etterlikning og representasjon, og at når man jobber med formskaping i materialer, så arbeider man også seg gjennom egne erfaringer og opplevelser og på den måten tydeliggjør dem og gir dem form gjennom estetisk kommunikasjon. (Hohr, 2015, s. 6)

I faget kunst og håndverk kan man gjenkjenne Hohrs tanker i særlig åpne oppgaver. Min erfaring er at de yngste elevene som arbeider i faget kan i de første årene ofte få litt mer låste, gitte oppgaver der autonomien ikke nødvendigvis er så stor ennå. Elevarbeidene likner hverandre, da flere kriterier tilsier dette. Det er et spesielt motiv eller gjenstand som skal bli sluttresultatet, og man kan se at den selvstendige kreativiteten ikke nødvendigvis har vært målet med oppgaven. Jeg vil likevel påstå at dette er en grunnleggende del av prosesser for å kunne tilegne seg kunnskap om ulike typer

materialer, ulike teknikker, fremgangsmåter og ulike måter å løse utfordringer på. I kjølevannet av en slik tankegang, vil de yngste elevene kunne anvende flere strategier mer selvstendig etter hvert. For eksempel kan elever etter hvert jobbe frem form innenfor noen gitte rammer, men stå fritt i hvordan de kan løse oppgaven gjennom for eksempel å skape form i materialer. De yngste elevene har heller ikke så mye livserfaring ennå, og har ikke hatt like mange timers erfaringer fra faget. Dette gjør også at elever har færre referanser å jobbe ut i fra, men som vil øke i omfang i takt med deres egne livserfaringer. Når læreren viser modeller og leder elevene i en bestemt retning gjennom bestemte oppgaver og teknikker, lærer barna grunnleggende ferdigheter som de etter hvert kan gjøres til sine egne. Da vil de etter hvert også kunne eksperimentere mer enn tidligere. Det at de yngste barna trenger å kopiere, herme og etterlikne hva læreren viser, eller hvordan kunstverk ser ut, gir barna en retning og et erfaringsgrunnlag som lager en base for eget skapende arbeid.

Etter som elever blir eldre og får livserfaringer fra mange ulike arenaer, og i skolefaget kunst og håndverk, kan de i økende grad bli kompetente til å uttrykke seg både gjennom struktur og mønster. Egne erfaringer fra klasserommet tilsier at gjennom erfaringer blir vår kompetanse rikere og den indre verktøykassen vår bedre utstyrt – vi har flere erfaringer å ta av i eget skapende arbeid. Det er læreprosesser som over tid vil gjøre elevene i stand til å jobbe mer selvstendig i oppgavene de blir presentert. Ved å kjenne til materialenes styrker og svakheter og mulighetsrommet det gir sammen med egne ferdigheter og kunnskaper kan elever bli mer originale og kreative i måten å jobbe på. Jazzpedagog Elin Angelo skriver om liknende erfaringer, der hun gjennom sin studie ser at elevene hennes jobber først gjennom tradisjoner og forbilder innen jazz, før de selv kan utvikle sitt eget, personlige uttrykk i musikken. (Angelo, 2013, s. 61). Fredriksen og Sørnum argumenterer også for viktigheten av å ha interaksjon med materialer og verktøy over tid, slik at man kan lære seg materialenes og verktøyenes vilje, og at særlig dette kroppslige samspillet med materialene er viktig at ikke går tapt i en tid der vi blir mer og mer digitale og teknologiske (Fredriksen & Sørnum, 2021, s. 168).

Dette er lett overførbart og observerbart i et klasserom i kunst og håndverk-undervisning. Min erfaring er at det er lettere å gi mer åpne, rike oppgaver etter som elevene blir eldre og får en større bredde på mulige strategier de kan benytte seg av. Dette gjelder særlig til de elever som jeg har kjennskap til fra før gjennom tidligere undervisning og som jeg vet hva slags kompetanse de allerede har gjennom disse erfaringene. Hvis man jobber med elever som man vet har grunnleggende kunnskap om materialer og materialenes muligheter, erfarer jeg ofte at disse også ønsker større autonomi i kreative oppgaver, og kunne uttrykke sine egne ideer i materialene. Dette skaper også ofte mer motivasjon for oppgavene de skal igjennom.

Estetiske læreprosesser drøftes også av Austring og Sørensen, som baserer sitt syn på John Dewey demokratiske kunstsyn og Vygotskys sosio-kulturelle dialektikk. (Austring & Sørensen, 2019, s. 260) De støtter Hohners syn på at elevenes egne erfaringer er en viktig del av det skapende arbeidet, og som man kan se er med på å prege deres produkter. (Austring & Sørensen, 2019, s. 260) De forklarer dette med at kulturen vi lever i kan vi både la oss påvirke av, men også påvirke selv. Denne gjensidige påvirkningen med tiden og kulturen vi lever i preger alle aspektene av livet. Siden dette samspillet er grunnleggende i våre liv, kan det også bety at vi ikke nødvendigvis tenker så mye over det. Det betyr også at når vi skal uttrykke oss estetisk, vil dette være med utgangspunkt i de erfaringene vi selv har gjort oss underveis, og som er en naturlig, integrert del av våre hverdagsliv. Det kan bety at vi ikke nødvendigvis har et bevisst forhold til at det er nettopp dette som skjer. (Austring & Sørensen, 2019, s. 261) Dette samspillet vi har med kulturen vi lever i blir en tosidighet i stadig utvikling. De argumenterer, som tidligere nevnt, for at estetikk kan være et kunstrelatert språk. De skriver at kjennetegnet på alle språk er at de er symbolske. Med symbolsk mener de at språket som benyttes skal representere noe annet, noe som ligger bakenfor. Med denne forståelsen kan man si at dette gjelder særlig for de estetiske uttrykksformer, der man i stor grad benytter seg av det symbolske. (Austring & Sørensen, 2019, s. 262) Austring og Sørensen tenker at denne symbolikken kan gjøre seg synlig i alle kunstneriske uttrykksformer, som for eksempel dans, musikk, billedkunst og skulptur. Dette kunstrelaterte språket har også en innholdsside og en uttrykkside, ifølge Austring og Sørensen. Dette forklarer de med at innholdssiden av formspråket refererer til noe, mens uttrykksiden man formulerer seg igjennom. (Austring

& Sørensen, 2019, s. 263) Det innebærer at når man opplever et formspråk vil man forstå, oppfatte og oppleve denne ut ifra den konteksten den er i, og vi er i, samtidig som den kan kommunisere noe mer, en indre betydning utover selve formspråket. Denne tosidigheten i kommunikasjonen er en del av det kunstspråklige uttrykket. Når elever arbeider med frie oppgaver kan man oppleve en slik tosidighet i formspråket – på den ene siden kan man «se» rammene for oppgaven og måten den er gitt på, og på den andre siden kan man se hvordan den enkelte elev løser disse gjennom å lage sitt eget uttrykk på formsiden. Man kan i slike situasjoner hevde at den indre betydning kommer frem i frie oppgaver på en tydelig måte. Ved å gi elever frie oppgaver, kan uttrykkssiden i formskaping bli tydeligere presentert og kommunisert, og gi elever mulighet til å trene sin egen faglige dømmekraft og gi elevene estetiske erfaringer. Ved å gi elever disse erfaringene vil det kunne gi elevene mulighet til å uttrykke seg gjennom erfaringer de tidligere har, og skape en bro mot nye erfaringer og dermed også ny viten. (Austriung & Sørensen, 2019, s. 259).

Både filosofen John Dewey (Dewey, 2005), professor Hansjörg Hohr (Hohr, 2015) og forsker Bennye D Sørensen og professor Merete C Austriung (Austriung & Sørensen, 2019) har til felles at de tenker man kan bruke kunst og form som et kunstrelatert språk man kan kommunisere med. Dewey argumenterer for at fordi kunst er ekspressive objekter av natur, så kommuniserer de (Dewey, 2005, s. 108). I hvilken grad man uttrykker seg og kunsten uttrykker noe er avhengig av personen som skaper og hvor mye betydning denne personen legger i verket (Dewey, 2005, s. 77). Hohr ser på den kommunikative siden av kunst som presentativ symbolikk, og at tredimensjonale verk har betydningsfull form. På den måten kan man kommunisere med former og uttrykke seg gjennom egne erfaringer og kulturelle bakgrunn (Hohr, 2015, s. 2).

Austriung & Sørensen argumenterer også for at estetiske uttrykk er en del av oss, av vår personlighet formet gjennom våre erfaringer, og en naturlig del av våre hverdagsliv, og som ikke er forbeholdt etablerte kunstnere (Austriung & Sørensen, 2019, s. 261).

Å kunne kommunisere og gjøre oss forstått, lar oss argumentere og overtale, reflektere og gi oss ny kunnskap og erfaring. Dette beskrives også i de tverrfaglige målene i LK20, både i temaet «Folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017) og i temaet «Demokrati og medborgerskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

3.4 Kroppslig læring

Ved å jobbe med et materiale som leire, vil man umiddelbart få en samhandling mellom materialet og kroppen. Ifølge Fredriksen og Sørnum (Fredriksen & Sørnum, 2021, s. 159) er det i møtet mellom materialet, verktøy og den aktive kroppen at materialets agentskap kan bli anerkjent. Uten vår kropp kan man ikke forme leiren, og den kan anses som en konstans, en gjenstand som i et fenomenologisk perspektiv ikke forlater oss (Merleau-Ponty, 1994, s. 31) For å kunne bli kjent med og mestre et materiale, kan man bruke kroppen og hendene som verktøy i møtet med materialet. Ved å jobbe med materialer over tid, gjentatte ganger, få kopiere og etterligne, prøve og feile og på den måten lære kroppen hvordan den skal behandle materialet (Fredriksen & Sørnum, 2021, s. 160) Gjennom disse erfaringen man får, vil uttrykk kunne komme til syne gjennom hendenes forming og behandling av materialet. Fordi vi sanser ulikt, har ulike erfaringer og lærer på ulike måter, vil de visuelle uttrykkene variere fra person til person (Fredriksen B. C., 2011). Pernille Østern påstår at ved å forske på kunst, så vil man ofte få en kroppslig nærhet til det man forsker på (Østern P. , 2017) Hun forklarer det slik;

«Det å forske med kunsten har i de aller fleste tilfeller stor nærhet til det man forsker på. Dette fordi det å forske med kunsten nesten alltid setter i sving, eller hviler på, kroppslig kunnskap, hos forskeren selv og/eller hos forskningsdeltakerne. Kropp innebærer nærhet. Kropp eksisterer i kontekst, og kontekst gir også nærhet» (Østern P. , 2017) .

Det siste tiåret har det også kommet forskning om at det å bruke musklene setter i gang en frigjøring av endorfiner, og av viktige proteiner inn i blodstrømmen, og som er veldig bra for vår hjernehelse. Forskere kaller disse for «Hope Molecules», som kan forstås som en samling av molekyler som er gode for oss (Phillips & Salehi, 2016, ss. 1,2). Betydningen av å bruke kroppen i samspill med leire kan i lys av en slik forståelse kunne sies å være helsefremmende. Ved å arbeide med leire og form, vil materialet også kreve av oss at vi er tilstede her og nå, og at vi er tilstede i øyeblikket

3.5 Leire som materiale

Materialet leire er i utgangspunktet et plastisk, formbart materiale som gjennom brenning går fra å være plastisk til å bli hardt. Tilgjengelighet på materialet er lett, og prisen er lav. Man kan til og med finne leire i bakken selv, forme og brenne dette. I hovedsak finnes det primærleire og sekundærleire (Hansen, 2016, s. 13). Primærleire er den typen leire som man finner nær granittforekomster og som oftere har noe mindre elasitet, høyere renhet, store leirpartikler og høyere smeltepunkt (Hansen, 2016, s. 13). Porselensleire er et eksempel på denne typen leire. Sekundærleire er avleiringer av primærleire som har blitt fraktet videre med vær og vind. Kjennetegn er ofte mindre leirpartikler, større elasitet og lavere smeltepunkt enn primærleire (Hansen, 2016, s. 13). Eksempler på disse er leirtøy- og steingodsleirer. De vanligste typene leire er blåleire og rødleire, men finnes også i hvit og sort leire. Disse brennes på temperaturer mellom 900 – 1100 grader Celsius (Hansen, 2016, s. 13). Man kan også tilsette chamotte til leire for å redusere sjansene for at godset sprekker (Hansen, 2016, s. 17). Chamotte er leire som allerede er brent, og deretter knust til små kornpartikler. I dette prosjektet vil det bli benyttet hvit leire og steingodsleire. Den hvite leiren blir hvitere etter brenning, og steingodsleiren får lyse hudfargede toner etter brenning. Leirtypene brukt i denne forskningen er uten tilført chamotte. Ovnene som ble brukt i tilknytning til denne avhandlingen var over 40 år, og sang på siste vers. Ovnen kortslettet av og til på ulik tid i brenningsforløpet, og som ga noen ulike fargesjatteringer fra brenning til brenning.

3.6 Karaktertrekk

Varianter av karaktertrekk:

Hvis man skal arbeide kreativt med et tema er det grunnleggende å forstå hva temaet innebærer, og å ha begrepsforståelse tilknyttet gjeldende tema. Med et felles språklig grunnlag kan man forstå informasjon og stille nødvendige spørsmål. I prosessen frem mot å jobbe med temaet karaktertrekk var flere nyanser av begrepet under vurdering som arbeidsbegrep. Disse vurderingene ble tatt i rollen som lærer og forsker. Begrepet karaktertrekk vil i denne avhandlingen omfatte trekk som kan beskrive både ytre og indre kvaliteter hos personer. Karaktertrekk kan være ytre kjennetegn eller karakteristikker

som gjør seg synlig gjennom måter å kle seg på, klesvalg, gjennom ytre kjennetegn som utseende på hår, ansiktstrekk som øyne, nese, ører, munn, ansiktsform og liknende. Det kan også være ytre karakteristikk som fakter, gester, grimaser og andre trekk som gjør at vi kjenner igjen andre og tenker at «det er typisk dem». Fra dette kan også karakteristikk gli over i indre karaktertrekk, som kan være måter man snakker eller bruker stemmen på, på temperament, på meningsytringer og hvordan de lar seg komme til kjenne. Karaktertrekk kan også vises som tydelige interesser hos mennesker, som kan oppdages eller vises visuelt gjennom måter å kle seg på, rekvisitter man kan ha på seg eller med seg, som for eksempel høreklodder, fotballer, bøker eller redskaper. Disse karakteristikkene er arbeidet frem av elevene selv gjennom sine arbeidsprosesser. Liknende begrep til karaktertrekk var blant annet *særtrekk*, og er et synonym til karaktertrekk (Synonymordboka, u.d.). Dette begrepet kan i noen anledninger oppfattes som negativt ladet, noe som ikke ville vært representativt eller hensiktsmessig for prosjektets egenart og mål. Særtrekk er likevel et tydelig begrep som favner hva som virkelig er spesielt for den som særtrekket skal beskrives, og kunne i andre sammenhenger vært et funksjonelt begrep å bruke. Begrepet *personlighet* var også et arbeidsbegrep som ble vurdert. Begrepet personlighet kan oppfattes som et begrep som beveger seg i retning av noe privat, noe som heller ikke var hverken hensiktsmessig eller interessant for denne avhandlingen. Man kan likevel ikke komme bort i fra at karaktertrekk vil innebære noe særegent og personlig for noen. I denne avhandlingen ønsket jeg å skille tydeligere mellom temaer som kan bevege seg mot det som kan bli for nært og personlig, da det likevel vil kunne svare på avhandlingens problemstilling. Et siste begrep som ble smakt på var begrepet *identitet*. Begrepet brukes flere steder i LK20. Man kan argumentere for at en del av vår identitet er måten vi selv ser oss, hva vi mener er kjennetegn på oss selv. Man kan hevde at identitet og personlighet er synonymer (Synonymordboka, u.d.).

Stephen Silver (f. 1972) er en britisk kunstner, tegneserieskaper og karakterutvikler, mest kjent for tegneseriefigurene Kim Possible og Danny Phantom. Det er mulig å jobbe frem på ulike måter, men om man jobber målrettet med sin ide' gjennom teknikk kan det bidra til å styrke selvtillit og kunnskap, påstår Silver (Silver, 2017, s. 7). Det viktigste med å bygge karakterens form er å forstå hvordan man kan konstruere de ulike delene sammen, slik at

konstruksjonen ikke kollapse (Silver, 2017, s. 106). Han understreker også at tydelighet gjennom form er essensielt for karakterutviklingen (Silver, 2017, s. 77). Til tross for at Silver i hovedsak jobber todimensjonalt, kan hans tanker rundt hvordan jobbe med ide og i prosess være overførbart til å arbeide med karaktertrekk i tredimensjonal form.

En annen kunstner som også jobber med karaktertrekk og som har vært til inspirasjon for avhandlingen, er Lisa Aisato (f. 1981). Hun bor og jobber fra Hvaler. Aisato er både billedkunstner, illustratør og forfatter, og har allerede en lang merittliste å vise til, både nasjonalt og internasjonalt. Hun er kanskje mest kjent for sine illustrasjoner til «Snøsøsteren», «Odd er et egg» og generasjonsbøkene til Linn Skåber (Aisato, u.d.).



Figur 5 Drømmefanger 1, Lisa Aisato, 2005. Lisa Aisato - nettbutikk
Figur 6 Hedvig, Lisa Aisato, 2018. Snøsøsteren, Lisa Aisato - nettbutikk

Figur 7 Om tålmodighet i DB magasinet, Lisa Aisato. <https://www.aisato.no/>

I mailkorrespondanse med Aisato 12.10.2022 spurte jeg henne om hvordan hun arbeidet med karaktertrekk i sine verk. Hun svarte følgende:

«Uff, vanskelig. Jeg jobber jo veldig intuitivt og klarer ikke helt sette ord på hva jeg gjør. Men en ting jeg alltid tenker at er viktig er at karakteren er sitt fulle jeg helt ut i

fingertuppene og føttene. Måten man står på eller hvordan hendene er sier mye om hvem en person er eller hva man føler. Hvis man skal tegne en som er lei seg eller en som er usikker eller en som er frustrert er det en fin øvelse å spille det ut selv. Stå på midt på gulvet og prøvde å kjenne etter hvordan hendene er når man er frustrert eller sint. Hvordan nakken og holdningen er når man er lei seg eller hvordan man står med beina når man er usikker. Kroppsspråket er like viktig som ansiktet. Og hvis hode og kropp henger sammen kan man få til mange forskjellige uttrykk.

Å arbeide intuitivt er overførbart til materialet leire, der man former materialet der og da utfra den bakgrunnen og førforståelsen man har, tanker og ideer man har eller får underveis. Holdningen om at ikke alt bør være så korrekt, på linje eller med feilfrie overflater ligger også mitt utøvende hjerte nært, både som kunstner og pedagog. Man kan finne historier, personlighet og spennende uttrykk i det unøyaktige, litt ruskete, skjeve eller uferdige uttrykk. Som elev i et skapende rom kan denne holdningen av erfaring også ha betydning for mestringsfølelse og motivasjon blant elever. Det å tenke hele kroppen sammen med ansiktet og at dette skal henge sammen er også overførbart til dette prosjektet, der man skal forme frem karaktertrekk i fiskekropper.

En tredje kunstner som har vært til inspirasjon for avhandlingen er keramiker og billedkunstner Maria Øverbye (f.1969) med tilholdssted Oslo. Som noen av de første kunstverk jeg selv kjøpte som en mor, var Øverbyes «Flyvende Engel», og som jeg endte opp med å kjøpe en for hvert av mine barn av. Jeg har nå tre ulike flyvende engler med tre ulike personligheter, som en representasjon av mine egne barn og hvordan jeg oppfatter deres personlighet. Kunstneren i meg tolker Øverbys verk dithen at disse verkene klarer å uttrykke en fysisk øyeblikkstilstand som forteller noe om det som foregår på innsiden og kommer til uttrykk på utsiden. Noen av disse skulpturene har armene utslått som i et svev, mens andre krummer seg sammen i et stup eller forferdelse. Når man ser disse kan man se for seg at de har ulike reaksjoner knyttet personligheten sin og hvordan man kan møte ulike utfordringer i livet. Man kan, ved å observere dem i et øyeblikk tatt ut av tiden, høre lyden fra strupen, skriket, hylet, hvinet. Øverby selv har uttalt at hennes hverdagsliv setter spor i sine verk (Maria Øverbye, u.d.). Øverby jobber også intuitivt, og forteller at hun ikke alltid vet på forhånd hvordan maleriet eller

skulpturen vil se ut før hun får penselen eller leiren i hånden sin, og at det å være i en skapende prosess er inspirasjon i seg selv (Øverbye, u.d.). Øverbyes intuitive måte å forme leiren på, og hvordan hun jobber frem stiliserte, forenklete, nesten karikerte ansiktsuttrykk på, gjør at hennes figurer våkner til liv og får både stemmer og personlighet. Denne måten å arbeide frem form i materialet er interessant for avhandlingen, der det å jobbe frem karaktertrekk er essensielt.



Figur 8 Fallende engel, Maria Øverbye, Neo galleri



Figur 9 Sangdame, Maria Øverbye, Neo galleri

Torbjørn Kvasbø (1953) er en norsk samtidskeramiker. Han arbeider med leire og plastiske materialer, og lager ofte kunstverk gjennom å kombinere kunstelementer og montere de sammen på ulike måter. De keramiske overflatene er ofte robuste og røffe, som kan gi konnotasjoner til kraft og styrke i de grove elementene. Når han benytter seg av gjentagende elementer, er de ikke like i størrelse, form eller utførelse og som kan skape spenning i uttrykket.



Figur 10 Torbjørn Kvasbø; Lime Form, 2003. Made at Tommerup Keramiske Værksted, Fyn, Denmark 2003. 140x90x60cm. Photo: Torbjørn Kvasbø

Figur 11 Torbjørn Kvasbø; Stack, tube forms 2012. Iron-rich standard English stoneware, manual extruded tube elements roughly modelled/stacked together, anagama-fired, sandblasted. H 70 x Dia. 70 cm. Photo: Torbjørn Kvasbø

Hans måte å håndtere materialet på viser tiltro til mulighetene det har til å skape form. I eksemplene over kan vi se ulike måter å jobbe med leiren på. På venstre side ser vi en form som har blitt til gjennom å skyve leiren fra undersiden for å skape volumøse overflater på oversiden. På størrelsen kan man se at han har måttet arbeide med hele kroppen for å få til dette. På høyre side kan vi se en skulptur som er satt sammen av mange deler til en enhet – formene er stablet oppå hverandre, og vekten av materialet har endret formen på noen av rørene. Dette blir også en del av uttrykket. I denne avhandlingen vil Kvasbøs tilnærming til materialet få betydning for analyse av elevarbeid og mitt eget forhold til materialet.

Inspirasjonsmaterieill for elevene

I starten av undervisningsopplegget fikk elevene presentert et bredt spekter av inspirasjon for å kunne gi dem mange innfallsvinkler, varierte måter å tenke på, og gi dem et stort repertoar å bruke som inspirasjon til egne uttrykk i leire. Ved å gi elevene så mange ulike måter å se på tematikken på, var det et formål at valgene de tok i sine egne skapende prosesser sprang ut fra deres egne ideer og tanker, og ikke fra noe som læreren hadde presentert som «riktig» måte, eller som en «fasitløsning».

Levende video:

Noe av inspirasjonsmateriellet ble vist via storskjerm i klasserom, og strømmet fra YouTube. Vi så på eksempler fra teatersjangeren, med Hege Schøyens karikering av bokseren Stælken Gundersen (Myjunkshared, 2010) , vi så og lyttet til amerikanske kjendisskuespillere legge på stemmer til animasjonsfilmene «Frost», «Toy Story» m.fl. fra Pixar/ Disney (Salty, 2021), vi så utdrag fra komiklassikeren «Ministry of Silly Walks» til Monty Python (Jeff Sherry, 2016) og filmen «Grease» med John Travolta og Olivia Newton (Andrea YT, 2019). Videoklippene viste karaktertrekk som gjennom å karikere og overdrive personligheter hadde til hensikt å skulle formidle stereotyper og gjenkjennelige personlighetstrekk gjennom både stemmebruk, kroppsspråk, klesvalg og væremåte. Gjennom videoklippene reflekterte og diskuterte elevene hvilke karaktertrekk personene viste, og på hvilken måte det ble vist på, om disse kjennetegn kunne være metaforer eller symbol for noe annet.. Det ble også drøftet hvordan slike karaktertrekk kunne overføres til leire.

Karikaturer:



Figur 12 Christian Blooms prisvinnende karikatur av Donald Trump (2016)



Figur 13 Karikatur av Mr. Bean, (2012), Iwan Harmaen

Elevene ble vist eksempler på karikaturtegninger, og det ble klasserefleksjoner rundt overdrivelser, hva de kunne representere og hvordan arbeide med overdrivelser i leire.

Disney og Pixar

Både Disney og Pixar er to store animasjonsselskap som til sammen har utgitt noen av verdens mest kjente tegne- og animasjonsfilmer. Begge selskap har blant annet brukt dyr i sine filmer som de har personifisert og gitt menneskelige egenskaper, stemmer og personlighet. Her fikk elevene se en del ulike bilder, der de drøftet ulike karaktertrekk, hvordan karaktertrekk kom frem i de ulike karakterene og hvilke karakterer de eventuelt kjente seg selv igjen i.

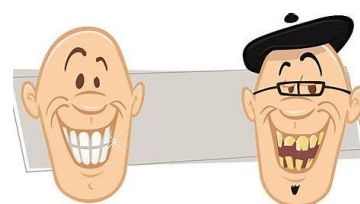
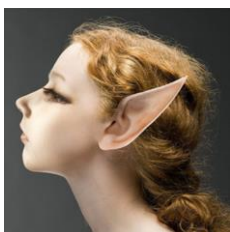
Noen eksempler som ble diskutert var:



*Figur 14 Wallpaper Disney Characters, Figur 15 Fra Finding Nemo, 2003, Pixar
brukt som utgangspunkt for Animation Studio.
klassediskusjon rundt ulike karakterer
og karaktertrekk.*

Andre tegnede figurer

Det ble også vist og drøftet ulike uttrykk som kan gi visuelle hint om karakterer og gjennomført gruppe- og klasserefleksjoner rundt på hvilke måter man eventuelt kunne bruke ytre trekk til å fortelle noe om karaktertrekk. Det ble vist ulike eksempler på hvordan tenner, ører og øyne kan være med og fortelle noe og gi ulike typer visuelle uttrykk.



Figur 16 Ulike eksempler på visuelle uttrykk, hyperkoblede bilder

3.7 Oppsummering av teorikapittelet

Gjennom Amabiles komponentteori kan pedagogens rolle som tilrettelegger for kreative prosesser belyses, med støtte i Olafsson og Gulliksen m.fl.

Veiledningsteorien skal kunne belyse arbeidet med å styrke elevenes vei til autonome avgjørelser i sine kreative prosesser, og fremme deres kreativitet.

Gjennom Dewey, Hohr og Astring & Sørensen kan man belyse elevenes framskaping av form, prosesser og representasjon av form. Her vil kunstnerne også kunne belyse det skapende arbeidet.

Østern og Bales blikk på aesthesis, estetikk kan gi forståelse for hvordan man gjennom estetikk kan forklare og belyse uttrykk og forskning i kunstfeltet.

Inspirasjonsmaterialet er for å skape rom for kunnskap, valg og autonomi, og vise bredde og muligheter for elevene, og som inspirasjonskilder for de a-r-t-ografiske brillene som kunstneren, forskeren og læreren har byttet på å se igjennom. Gjennom teori har disse tre rollene kunnet utvikle seg sammen, og gi hverandre innspill, innsikt og inspirasjon til nye blikk og kunnskap og gitt fremdrift i prosjektet.

4 Metodologi og metoder

I det forrige kapittelet gjorde jeg rede for det teoretiske grunnlaget å belyse problemformuleringen på. I dette kapittelet vil jeg komme inn metodologien for studien, og hvilke vitenskapelige metoder jeg har benyttet meg av for å kunne innhente empiri med hensikt å belyse problemformuleringen. Jeg forsøkte å ha en induktiv tilnærming i metodene, slik at jeg kunne ha en åpen holdning til det som kom ut av metodene.

4.1 A-r-t-ografi

Art Based Research er et samlebegrep på metoder å forske på og gjennom kunst. Shaun Mc Niff mener at man kan definere Art Based Research som en systematisk bruk av kunstneriske prosesser som en grunnleggende måte å forstå og undersøke opplevelser som både forskeren og de involverte parter tar del i (McNiff, 2007, s. 29). Pernille Østern beskriver noen varianter av Art Based Research som art as research, arts-based research, practice-led research, artistic research, A/R/T-ography og performative research (Østern P. , 2017, s. 3). Å forske gjennom kunst og kunstnerisk aktivitet har i nyere tid fått større anerkjennelse i det vitenskapelige miljøet.

ARTography eller A/R/T-ografi hører til feltet Art Based Research og bygger på de tre ulike rollene Artist, Researcher og Teacher (Irwin & Springgay, 2018). De tre første bokstavene i a-r-t-ografi danner også ordet *art*, som vi på norsk kjenner som kunst, og kan gi konnotasjoner til forskningsfeltet. Når vi oversette disse tre rollene til norsk vil begrepene vi bruker være kunstner, forsker og lærer, og som vil være begrepene som brukes i denne avhandlingen. Gjennom å forske med disse tre rollene, vil man kunne belyse forskningsfeltet gjennom tre ulike perspektiv som er knyttet sammen gjennom forskning gjennom kunstnerisk aktivitet.

Denne avhandlingen ble arbeidet frem gjennom a-r-t-ografiske forskerbriller, som er en av flere måter å forske med kunst som metodologisk praksis (Østern T. P., 2017, s. 9). Denne metodologien innebærer at jeg har vekslet mellom tre ulike roller gjennom avhandlingen; kunstner, forsker og lærer. Ved å ha vekslet på disse tre rollene, har jeg

kunnet ha ulike perspektiv på alle prosessene. Kunstneren har kunnet gi både pedagogen og forskeren nyttige perspektiver som gjorde at prosjektet kunne utvikle seg videre. Det samme kunne rollen som lærer og forsker gjøre. Denne vekslingen mellom roller kom ganske naturlig og tidlig i prosjektet – disse ulike stemmene hadde nyttige dialoger. Av og til kunne det også være vanskelig å skille hvem som var hvem, da roller og perspektiver kunne gli over i hverandre. Da måtte jeg av og til stoppe opp og finne ut av hvilken av rollene som skulle få ordet. Østern beskriver A/R/T/-ografisk forskning som fremhever den estetiske eller kunstneriske erfaringen som sentralt, og at det handler om å undersøke forskningsspørsmål eller problemområder gjennom kunsten eller i kunsten og at dette ikke er det samme som å skape kunst (Østern T. P., 2017, s. 11). Aesthesis, eller det sanselige aspektet i A/R/T-ografien er også viktig, der man kan ta inn over seg det som sanses, oppleves, kjennes, berøres og som gir informasjon andre retninger ikke tar med. Østern beskriver så vakkert videre at motsatsen av aesthesis er anestesi, å være bedøvet eller avskåret fra disse sansene og dermed fra viktige opplevelser (Østern T. P., 2017, s. 12).

Irwin og Springgay beskriver videre A/R/T-ografi som en retning med en ekstra oppmerksomhet til dette rommet *mellom* - mellom språk, bilder, materialer, situasjoner, tid og sted (Irwin & Springgay, 2018, s. 163). Dette mellomrommet oppstår også mellom disse tre rollene kunstner, forsker og lærer. Gjennom å ha ulike innfallsvinkler, vil man også ta på seg ulike briller mens man forsker. En annen forståelse er at man da ser etter ulike ting gjennom disse ulike brillene. I kryssningen, eller mellomrommet, mellom disse blikkene vil ny kunnskap og nye erfaringer kunne oppstå. Man kan få ny erfaring, forståelse og kunnskap gjennom berøring (Irwin & Springgay, 2018, s. 164), slik kunstnere ofte gjør gjennom sine praksiser. Denne kunnskapen man får gjennom berøring er basert i nærheten og forholdet til det man berører, og gjør den som berører til en aktiv deltaker i øyeblikket, og som kan utfordre vår visuelle oppfatning (Irwin & Springgay, 2018, s. 164). Forskningen innen A/R/T-ografi kan også knyttes til prosessene som foregår mellom kropp og sinn, mellom seg selv og andre og hvordan vi interagerer med verden rundt oss (Irwin & Springgay, 2018, s. 164). I andre metodologier kan teori gi de svar man leter etter. I A/R/T-ografi, der en del av forskningen skjer gjennom å praktisere, vil man kunne finne andre typer svar nettopp gjennom denne utforskingen gjennom kroppen og

sansningen med materialet man arbeider med (Irwin & Springgay, 2018, s. 166). Men for å få tak i denne kunnskapen er det viktig å være tilstede i øyeblikket og kunne ta inn over seg dette mellomrommet. Man kan forme leire uten å være tilstede, men da vil ingen ny innsikt forekomme. Men om man er i stand til å oppdage samspillene, disse mellomrommene kan ny erfaring og kunnskap oppstå (Irwin & Springgay, 2018, s. 165). Irwin og Springgay mener at det er tre grunnleggende måter å forstå erfaring på i A/R/T-ografi; «knowing», «doing» og «making» (Irwin & Springgay, 2018, s. 167). Dette kan vi forstå som «det vi vet», «det vi gjør» og «det vi skaper». Det å forstå noe innebærer å la seg inspirere av andre kunstnere, av teori og annen forskning og kunne bruke dette i egen forskning. Det vi gjør sammen med andre kan også prege denne forskningen, gjennom å samhandle med andre og skape sammen med andre i en søkende tilstand. Disse tre rollene som kunstner, forsker og lærer eksisterer altså sammen og samtidig (Irwin & Springgay, 2018, s. 168). Det er i mellomrommet mellom disse tre rollene at erfaringene og kunnskapen kan endre seg etter som hvilken rolle som har den fremtredende rollen i situasjonen.

En utfordring med A/R/T-ografi er hvordan man kan måle eller vurdere forskning innen dette feltet. Der andre metodologier kan tilby målbar kunnskap, for eksempel i form av mengder, vil resultater innen denne metodologien heller tilby en vurdering av hendelser i seg selv, at hendelsene som forskes på blir sin egen målestokk, i åpenhet og transparens (Irwin & Springgay, 2018, s. 175). Det innebærer at vi må forstå denne formen for forskning som et synonym til det å stå ansvarlig, å være ansvarsfull i forskningen (Irwin & Springgay, 2018, s. 176). Det betyr ikke at det holder med å være åpen og transparent i sin forskning, men at man også er tro mot og tilstede i dette mellomrommet som oppstår i forskningen og at i dette mellomrommet *er* der forskningen finner sted (Irwin & Springgay, 2018, s. 176).

Ann-Hege Lorvik Waterhouse valgte i sin Phd «Materialpoetiske øyeblikk» å definere retningen som a-r-t-ografi, med bindestreker i mellom disse tre rollene nettopp for å understreke disse sterke bindingene mellom disse tre agenser og hvordan de henger sammen (Waterhouse, 2021, s. 11). Dette stemmer godt overens med hvordan rollene i denne avhandlingen har spilt inn på hverandre. Jeg vil derfor bruke Waterhouse sin skrivemåte og forståelse her.

4.1 Triangulering av metoder, reliabilitet og validitet

Avhandlingens metoder er av både kvalitativ og kvantitativ art, men med sin hovedvekt i det kvalitative feltet. Det å forske med en pluralisme av metoder har sine fordeler, skriver Barone og Eisner (Barone & Eisner, 2012, ss. 3,4). Ved å tørre å stille spørsmål som kvantitative metoder ikke har mulighet til å svare på, ved å tørre å forske i det vage, usikre, kan man få tak i kunnskap som ellers ikke ville vært tilgjengelig (Barone & Eisner, 2012, s. 4). I denne avhandlingen vil man finne kvantitative trekk i empirien samlet gjennom spørreundersøkelsene, og som ga empiri i form av tall og statistikk. Den kvalitative delen er basert i utvalget av fotografier av elevarbeider og loggnotater som kunne belyse problemformuleringen og analysen av dem. Intensjonen med å triangulere ulike former for innsamling av empiri var å kunne belyse problemformuleringen fra flere sider, og på den måten øke reliabiliteten i undersøkelsene. Når man foretar et utvalg fra empirien, må man være klar over at utvalget man tar får konsekvenser for det videre arbeidet, og at utvalget man tar kan være farget av forskerens førforståelse. Professor Staffan Larsson skriver om hvordan metoder ikke er nøytrale, men farget av perspektivet man tar og den sosiale konstruksjonen man forsker ut fra (Larsson, 1994, ss. 169, 167). Med det argumenterer Larsson for viktigheten av å være bevisst sitt perspektiv, og det å klare å være transparent på dette vil være et kvalitetskrav til forskningen (Larsson, 1994, s. 165). Et annet kvalitetskrav Larsson diskuterer er betydningen av transparens rundt forskerens personlige erfaringer av betydning og relevante for forskningen, slik at en førforståelse for de kvalitative drøftingene er gjort synlige og en mulig del av forskerens fortolkning av materialet (Larsson, 1994, s. 166)

Hensikten med å benytte flere kilder til kunnskap om temaet er å øke reliabiliteten i forskningen. Reliabilitet er knyttet til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og at begrepet reliabilitet ofte brukes i sammenheng med om man kan reproducere et resultat på et annet tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ved å benytte meg av flere kilder til empiri for å forsøke å forstå og belyse problemformuleringen, er det gjort i hensikten å øke forskningens reliabilitet.

Siden jeg hadde anonyme spørreundersøkelser, kunne de som gjennomførte undersøkelsene være trygge på at de kunne svare slik de ønsket. På en annen side kunne de ikke be om hjelp til avklaring om noen av spørsmålene opplevdes uklare eller av andre grunner ikke kunne svare ærlig eller transparent. Pilotundersøkelsen og elevenes første spørreundersøkelse kunne direkte sammenlignes da de var utformet helt likt. Den første og andre spørreundersøkelsen til elevene inneholdt noen av de samme spørsmål som ved sammenlikning ga klare svar. Undersøkelsene var også anonyme, og deltakerne trengte ikke å bekymre seg over om mottakeren ville bli fornøyd eller ei med svarene de ga. Pålitelighet i undersøkelser kan øke ved å sammenlikne ulike data (Halvorsen, 2016, s. 39). Det kan derfor argumentere for at dette økte reliabiliteten i undersøkelsene.

Validitet i forskning handler om hvorvidt en undersøkelse klarer å måle det som var hensikten å måle, og om disse målingene kan sies å være gyldige og fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I denne avhandlingen har det vært til hensikt å etterstrebe høy validitet gjennom å følge Kvale og Brinkmanns syv stadier av validering. Disse stadiene er *tematisering, planlegging, intervjuing* – som i denne avhandlingen forstås som spørreundersøkelsene og loggnotatene, *transkribering, analysering, validering og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Ved å ha problemformuleringen tilgjengelig gjennom alle fasene, har det vært til hensikt å sørge for at arbeidet med å skaffe empirien skulle kunne belyse forskningsspørsmålet i sin helhet. Likevel har min avhandling sine styrker og svakheter. Fordi det er begrenset antall deltaker i prosjektet, kan det være vanskelig gjennom mine kvalitative undersøkelser å trekke generelle slutninger. Det regnes som en svakhet. En måte å øke validiteten er derfor å kontrollere kilder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). For å øke validiteten har jeg i tillegg etterstrebet å belyse argumentasjonene fra flere vinkler, og å ha operasjonalisert begrepene som ble tatt i bruk for å måle og tolke resultater (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 98-99). Gjennom å ha et kritisk blikk til egne analyser og drøftinger gjennom ulike alternative forklaringer, var intensjonen å kunne øke den indre validiteten (Halvorsen, 2016, s. 41).

4.2 Utvalg

Denne studien har vært lagt til 7.trinnselevne jeg har undervist i snart tre år i kunst og håndverk på skolen jeg arbeider på. Gruppen hadde en jevn fordeling av kjønn, i et sosiodemografisk grønt område. Søknad til NSD ble godkjent i oktober 2022. Samtykke fra foresatte ble sendt ut i kommunens digitale portal, der foresatte til enhver tid hadde mulighet til å trekke sitt samtykke. Jeg mottok samtykker for 37 av 47 elever på trinnet, som dermed definerte utvalget av elever. Den første anonyme spørreundersøkelsen, «Karaktertrekk I» ble besvart av alle 47 elevene på trinnet. Spørreundersøkelsen «Karaktertrekk II» var også anonym, og ble besvart av 29 elever fra de to første gruppene av elever som gjennomførte prosjektet. Undervisningen foregikk over tre prosjektperioder, der gruppene rullerte mellom tre stasjoner. Fra utvalget av elever som deltok i de to første rulleringsrundene hos meg ble det også plukket ut foto-empiri. I tillegg fotograferte jeg noen få elevarbeid fra siste gruppe som var en del av utvalget, og som da ble en del av det totale antallet fotograferte elevarbeider. Fra loggen har jeg hentet ut uttalelser, betraktninger og refleksjoner som kunne belyse studiens problemformulering.

4.3 Digital logg

I denne studien har den digitale loggen vært brukt som dokumentasjonsverktøy til alle deler av studien. Til tross for at vi som mennesker observerer hele tiden, er måten vi klarer å systematisere disse observasjonene på avhengig av hvordan disse gjennomføres (Postholm & Moen, 2011, s. 55). Denne loggen har hatt funksjon som en vitenskapelig dagbok, der mine egne prosesser og refleksjoner har blitt systematisk dokumentert. Observasjonsnotater og refleksjoner tilknyttet undervisningsøktene har blitt notert etter hver økt, fortløpende. Å arbeide systematisk med loggføring innebar at jeg fikk et forskningsfokus rettet mot problemformuleringen og funn som kunne tenkes å være interessante for studien. Å ha et slikt fokus kan innebære at man ser noe, samtidig som man av samme grunn kan gå glipp av noe (Postholm & Moen, 2011, s. 56). De ulike delene av loggen har blitt farge- og symbolkodet etter tema, en in-vivo metode der selve materialet ble utgangspunktet for sorteringen (Anker, 2020). På denne måten

ble det lettere å finne tilbake til de ulike delene av dokumentasjonen i de ulike prosessene.

Å bruke logg som en vitenskapelig metode har i denne studien derfor bidratt til å sortere ut hensiktsmessig empiri og bevare viktige hendelser i forskningsprosessene.

Egne prosesser i logg

I oppstarten av arbeidet med avhandlingen arbeidet jeg frem en grovskisset plan over hvordan jeg kunne jobbe meg gjennom avhandlingen. Jeg ønsket å finne gode arbeidsmåter og hensiktsmessige verktøy for å kunne jobbe systematisk gjennom undersøkelser, utprøvinger, teorilesing og skriveprosesser, og jeg merket at jeg hadde behov for å ha et sted der jeg kunne samle alle tanker, refleksjoner, ideer, ting jeg ønsket å undersøke, med mer. Valget falt på en digital logg. Jeg har god erfaring med loggføring fra tidligere, og sett betydningen av å være systematisk i loggføringen. Denne loggen var i den første perioden en måte å dokumentere hva jeg hadde lest og hvilke utprøvinger jeg foretok meg. Dokumentasjonen besto av både bilder og tekst, samt lenker til artikler og annet jeg fant interessant. Huskelister eller notater til meg selv var også en viktig del av loggføringen den første tiden. Den første tiden var preget av kartlegginger, undersøkelser, og kanskje til tider noe famlende leting etter en klar plan å jobbe etter. Det ble det en viktig prosess i å komme i gang med det jevne arbeidet, å få inn en strukturert arbeidsmetode og trening i å dokumentere det jeg faktisk gjorde og tenkte. Når jeg så tilbake på loggen i ettertid kunne jeg se at mye hadde vært glemt om jeg ikke hadde dokumentert det jeg gjorde. I ettertid kunne jeg også se at jeg ubevisst hadde tatt noen avgjørelser som skapte retning for avhandlingen gjennom å jobbe på denne måten (Postholm & Moen, 2011, s. 56). Etter hvert ble loggen også et sted for refleksjon og vurdering i økende grad. Loggen kunne brukes til å bla frem og tilbake i prosesser og refleksjoner, slik at jeg kunne se tråder jeg hadde begynt å spinne og tråder jeg hadde avsluttet. Disse observasjoner og refleksjoner rundt egen logg ble et viktig verktøy gjennom hele prosessen. På mange måter ble loggen en samtale med meg selv, der jeg på en trygg måte kunne bekrefte, utfordre og hjelpe meg selv videre i tankeprosessene og skape fremdrift i arbeidet med avhandlingen.

Observasjoner og refleksjoner fra undervisning

Et valg jeg sto ovenfor var på hvilken måte jeg skulle observere i undervisningssituasjonen, og om jeg skulle notere underveis i undervisningen eller i etterkant av den (Postholm & Moen, 2011, s. 59). Valget ble å notere i etterkant. Dette valget innebar at jeg kunne notere ned uttalelser fra elever før de ble glemt, og refleksjonene fortsatt var ferske (Postholm & Moen, 2011, s. 62). Dette innebar også at jeg tok valg på hva jeg mente kunne ha vært betydningsfulle observasjoner. Slike utvelgelser underveis innebar en avveining av hva som var betydningsfullt nok til å noteres ned (Postholm & Moen, 2011, s. 58). Ved en slik utvelgelse kan man anta at observasjonsnotater aldri kan bli fullstendige, men likevel gi god informasjon. I etterkant valgte jeg også å skille ut ulike typer observasjoner fra hverandre i loggen gjennom å gi ulike typer observasjonsnotater ulike farger og symboler i notatene (Postholm & Moen, 2011, s. 59). Ifølge Kleven og Hjordemaal kan man dele observasjon i strukturert og ustrukturert observasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). De beskriver den strukturerte observasjonen som en planlagt observasjon, der man på forhånd har en plan på hva som skal observeres og registreres. Fordelen med en slik type observasjon kan være at den som observerer kan ha fokuset på akkurat det som er planlagt, og at andre også kunne gått inn og observert det samme (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). Men det kan også være en ulempe ved en slik observasjon, da den også kan være begrensende i forhold til det som kan observeres, og viktige observasjoner ikke komme med (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 47). En ustrukturert observasjon innebærer at man kan observere mer fritt, og at det ikke er planlagt på forhånd hva som skal observeres og noteres (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). I denne studien var det en blanding av strukturert og ustrukturert observasjon som foregikk. Det strukturerte observasjonsmaterialet var knyttet opp mot observasjoner som direkte kunne knyttes til problemstillingen, som for eksempel i form av uttalelser som gikk på valg av karatertrekk, som jeg lyttet spesielt etter. Den ustrukturerte observasjonen kunne samle inn andre deler av undervisningen som jeg fant interessant der og da, og som kunne få betydning for å belyse problemformuleringen. Observasjonsnotatene fra undervisningen og refleksjonsnotatene i etterkant ble derfor av betydning for å triangulere empirien fra foto og spørreundersøkelsene. Fra disse refleksjonene ble katalogiseringen av elevarbeidene preget. I loggen ble fragmenter fra samtaler mellom elevene, og mellom elever og meg

eller uttalelser om oppgaven, de skapende prosessene, formskapingen og gleden og utfordringene de medførte, notert i etterkant av hver undervisningsøkt. Loggnotatene som jeg vurderte som hensiktsmessige med å belyse problemformuleringen ble en del av det videre analysearbeidet og drøftingen.

4.4 Spørreundersøkelser

Gjennom planleggingsarbeidet for avhandlingen, ønsket jeg å finne gode metoder for å belyse og bidra til å triangulere empiri som skulle belyse problemformuleringen. Gjennom å bruke spørreundersøkelser kunne jeg få et viktig innblikk i elevenes perspektiver (Postholm & Moen, 2011, s. 63). Når man skal benytte seg av spørreundersøkelser er det viktig at spørsmålene er knyttet til de aktivitetene som elevene deltar i (Postholm & Moen, 2011, s. 63). Ved å gjennomføre spørreundersøkelser både i forkant av undervisning og i etterkant, kunne resultatene brukes både som kartleggingsverktøy og verktøy for innsamling av empiri for å belyse problemformuleringen (Postholm & Moen, 2011, s. 64). I avhandlingen benyttet jeg meg av anonyme spørreundersøkelser via Uios Nettskjema som en måte å innhente empiri og belyse problemstillingen. Spørsmål i spørreundersøkelser bør være entydige og ikke gi rom for tolkning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 40). Gode spørsmål kan også kjennetegnes ved at det kun spørres om en ting om gangen, slik at misforståelser om hva man svarer på kan unngås (Kleven & Hjordemaal, 2018, ss. 40-41). På bakgrunn av dette valgte jeg å ha en anonym pilotundersøkelse blant kollegaer på min egen skole først. Dette var for å undersøke om spørsmålene var forståelige for voksne med ulik bakgrunn, og å ha et sammenligningsgrunnlag for forståelsen av begrepet «karaktertrekk». Undersøkelsen av forståelse for et begrep bør ikke nødvendigvis ha noe å si for å jobbe estetisk, men kan ha betydning for forståelsen av temaet og den førforståelsen man går inn i prosjekter med. En undersøkelse av dette vurderte jeg som interessant for å se om det var noen forskjeller mellom unge ungdommer med ulik bakgrunn og voksne med ulik bakgrunn. Kollegaene som hadde tilgang til undersøkelsen besto av fagarbeidere, adjunkter med og uten tilleggsutdannelse, lektorer og ledelse på skolen, men siden undersøkelsen var anonym kan man ikke vite hvem av disse som besvarte. Undersøkelsen besto av to spørsmål som var identiske med de jeg ønsket å stille elevene. Jeg vurderte

både for og imot å ha spørreundersøkelse, og om jeg skulle ha spørreundersøkelser både før og etter undervisningsperioden. I og med at avhandlingen også skulle belyses didaktisk, vurderte jeg det som hensiktsmessig å ha med spørsmål som kunne måle læringseffekt slik at teori rundt læringsmiljø som grunnleggende rammebetingelser kunne forsterkes eller kritiseres. Etter at kollegaer hadde svart på spørreundersøkelsen vurderte jeg at elevene kunne få den samme undersøkelsen uten noen endringer. Ved å gjennomføre en spørreundersøkelse i forkant av undervisningsperioden, kunne denne empirien også brukes som en form for kartlegging av elevenes utgangspunkt (Postholm & Moen, 2011, s. 64). I og med at spørreundersøkelsene var anonyme, kunne samtlige elever på 7.trinn gjennomføre undersøkelsen. Etter at elevene hadde gjennomført undervisningsopplegget gjennomførte elevene en ny anonym spørreundersøkelse, der de to spørsmålene som den første undersøkelsen besto av ble gjentatt. Dette vurderte jeg som hensiktsmessig for å kunne sammenligne empirien fra disse spørsmålene. I tillegg til disse to spørsmålene ble det lagt til spørsmål som hadde til hensikt å belyse problemstillingen. Tilleggsspørsmålene var også spørsmål som var formulert på en liknende måte som reflekterte samtaler underveis i undervisningssituasjonene. Dette hadde til hensikt å belyse eller avsløre om det hadde skjedd noe med elevene gjennom deres estetiske prosesser i undervisningen, og et ledd i trianguleringen av funn (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 111).

4.5 Fotografier av elevarbeider

Som en del av empirien ble elevarbeidene fotografert. Det å bruke fotografier som empirisk material har noen fordeler fremfor observasjonsnotater alene, da fotografiet har evnen til å fastholde detaljer som en observasjonssituasjon kan gå glipp av (Justesen, Laub, & Rostgaard, 2018, s. 6). Omkring 85 % av alle inntrykk vi får, bearbeides av synssansen, og den delen av hjernen som omhandler synssansen er seks ganger større enn de områdene i hjernen som behandler de andre sansene til sammen (Justesen, Laub, & Rostgaard, 2018, s. 6). At denne delen av hjernen har vært i bruk lengre enn den språklige delen, kan vekke dypere bevissthet enn ord, hevder Harper (Harper, 2002, s. 1). Ved å kombinere fotografier av elevarbeid med loggrefleksjoner var intensjonen å få et tydeligere bilde av gjenstanden foran meg og å øke gyldigheten av empirien, da

fotografier kan tilby en annen form for empirisk materiale enn det tekst klarer å produsere (Harper, 2002). En annen fordel med fotografi er dets nøytrale utgangspunkt, og som kunne være en motvekt til eventuelle førforståelser jeg som observatør måtte ha (Justesen, Laub, & Rostgaard, 2018).

Fotografiene ble tatt i et portabelt fotostudio med led-lampe som bevegelig lyskilde. Alle sluttproduktene til elevene ble dokumentert gjennom individuelle fotografier.

Gjennom å studere og analysere fotografiene ble karaktertrekkene katalogisert og kodet til tre hovedtrekk og en sidekategori. Disse tre hovedtrekkene ble «Ytre kjennetegn, fysikk (DNA)», «Personlighetstrekk, atferd» og «Interesser, ferdigheter og preferanser (selvvalgte)». Siste sidekategori kalte jeg for «Annet», og her havnet kun ett fotografi

Utvalget ble gjort som koding nedenfra, empirisk koding. Koding nedenfra innebærer at kodingene ble til ut fra det empiriske materialet jeg hadde å arbeide med, og som ble utgangspunktet for de kodene jeg trengte å bruke for å klare å katalogisere empirien på en hensiktsmessig måte. Trine Anker beskriver slike typer koder som in-vivo-koder, der det er materialet som er utgangspunktet og man jobber induktivt derfra (Anker, 2020, s. 77). En første gjennomgang av fotografiene ga en oversikt over hvilke hovedtyper av karaktertrekk det var hensiktsmessig å dele dem inn i. Når kategoriene var bestemt, ble fotografiene av elevarbeidene deretter sortert etter hvilke typer karaktertrekk elevene hadde valgt å jobbe frem i sine figurer. Deretter ble de katalogisert etter karaktertrekk-kodene jeg hadde valgt å bruke for å kunne få en oversikt over resultatene. Flere av elevarbeidene hadde flere karaktertrekk i samme elevarbeid, som resulterte i at fotografiene av disse elevarbeidene havnet i flere forskjellige kategorier av fotografier. Noen karaktertrekk lå også i grenseland for hvordan de skulle katalogiseres. For å gjøre det arbeidet tydeligere, utvidet jeg kriteriene for inndeling fra enkeltord til mer forklarende setninger og hjelpeord. På den måten kunne jeg i tvilstilfeller lettere drøfte dette opp mot formuleringene og på den måten få de inn i riktig kategori.

Fotografiene fikk også betydning for min rolle som faglærer i kunst og håndverk. Gjennom å studere fotografiene kunne jeg få tid nok til å se det enkelte elevarbeidet, og å se på detaljer i utforming, form og overflate og ideen bak. En styrke i å studere fotografier er at motivet blir tidløst og tilgjengelig. En ulempe kan være at man ikke kan føle formen

man har fotografert. Man kan heller ikke snu figurene etter ønske for å kunne se dem fra flere vinkler eller føle form og overflate og dermed kan et fotografi heller ikke fortelle hele sannheten om motivet. Det å ikke fysisk ha elevarbeidene tilgjengelig i analysefasen ble forsøkt kompensert gjennom å ta bilder av elevarbeidene fra flere vinkler. En annen fordel med å studere fotografiene var at jeg kunne huske bedre gjennom disse (Justesen, Laub, & Rostgaard, 2018, s. 6). Det kunne dukke opp små fragmenter fra samtaler rundt arbeidet, stemningen blant elevene og liknende som også kunne bidra til å gi informasjon om elevarbeidet.

4.6 Eget skapende arbeid

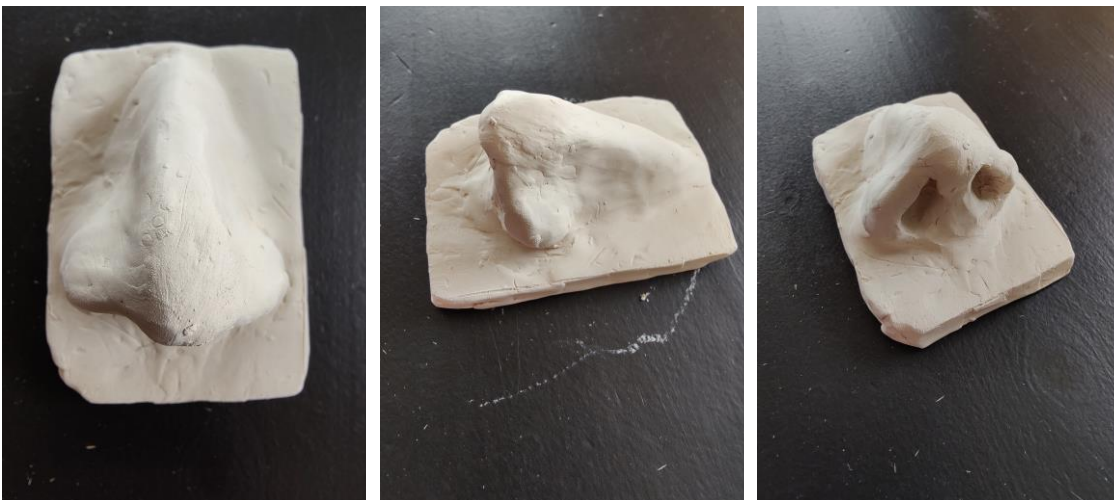
Fra tidlig i prosessen med avhandlingen startet jeg med egne utprøvinger. I den tidlige fasen var jeg ikke helt klar på hvilken retning jeg ville lede avhandlingen i, ei heller sikker på hvordan jeg skulle gjennomføre undervisningen. Ved å starte tidlig med utforskingen i materialet håpet jeg å finne en retning. De første utprøvingene ble gjennomført med et ønske om å repetere egen teknikk og å få en oversikt over egne evner og kontroll på materialet. De første tankene gikk fort til at det å undersøke ansiktstrekk kunne være en måte å få frem karaktertrekk på. Jeg brukte Alex Irvines bok om keramisk skulpturering som en inspirasjon og guide på hvordan man kunne lage menneskehoder og få frem ansiktstrekk. (Irvine, 2014) Utprøvingene besto først av å lage små hoder med ulike uttrykk.



Figur 17 Eksempel tidlig utprøving av karaktertrekk

Gjennom disse utprøvingene erfarte jeg at det var ganske komplekst å jobbe med alle delene på et hode, og dette ga meg retning til de neste utprøvingene.

De neste utprøvingene var å forsøke å gjenskape deler av menneskehodet nese, øyne, øre og munn.



Figur 18 Utprøving i teknikk og gjengivelse av nese



Figur 19 Detaljer fra øyenpartiet



Figur 20 Utprøving av øre



Figur 21 Utprøving med munn, lukket

Utprøvingene ble laget i 1:1 størrelse, og krevde nøyaktighet i måling av vekt og mengde leire. Denne målingen foregikk ikke med vekt, men med hendene og sansning. Jeg ønsket også å «feste» utprøvingene på fliser, slik at det kunne bli små relieffbilder å studere i etterkant. Flisenes størrelse endret seg etter størrelsen på elementet som vokste ut av den. Metoden for å jobbe frem form var i hovedsak å jobbe ut fra en leirklump for deretter å jobbe frem konkave og konvekse former fra den. Her samarbeidet kunstner- og lærerrollene om utprøvingene. Dette var viktig å teste ut for å vurdere om teknikken kunne være egnet for undervisningsopplegget elevene senere skulle gjennomføre. Underveis i utprøvingene lå ideen om karaktertrekk langt fremme i bevisstheten, og neste skritt i utprøvingene handlet om å se hvordan uttrykket kunne bli ved å bygge opp deler av et ansikt og supplerte andre deler av ansiktet med andre elementer som kunne representere karaktertrekk. Mens jeg arbeidet med utprøvingene var det naturlig å tenke om man kunne gjenkjenne egne karaktertrekk – hva som kunne være kjennetegn på meg selv. Denne selvrefleksjonen tenkte jeg at også elevene kunne få mens de jobbet med et liknende tema, og som kunne bli en ekstra konsekvens av å arbeide med dette temaet. Denne refleksjonen ble styrende for det videre arbeidet.

Egne utprøvinger ble videre å bygge forskjellige deler av et ansikt, for å se om disse delene kunne suppleres med å legge til andre element for å bygge opp et ferdig ansikt.



Figur 22 Utprøving av halvt ansikt, uten øyne

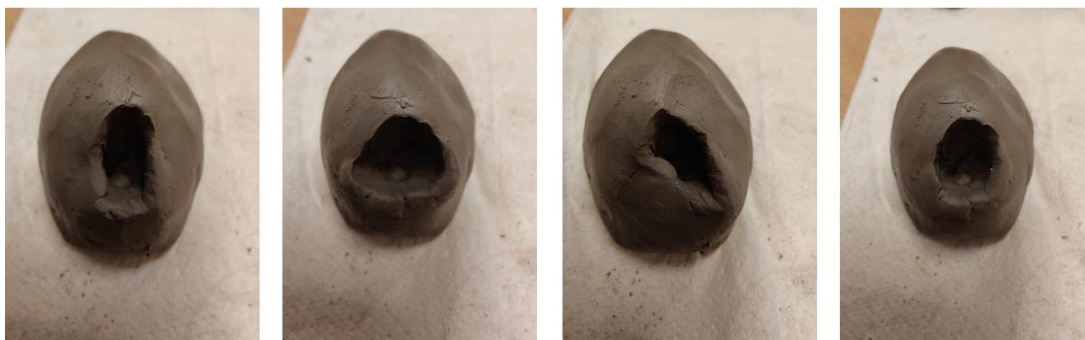


Figur 23 Utprøving av panne, øyenbryn og nese

Gjennom denne ideen ble også løse deler laget for å se om disse kunne monteres sammen med deler av ansikt og bygge disse til en helhet. Første gangen ble delene laget og brent separat. Ideen var å undersøke om man kunne montere sammen løse deler til en figur ved å bruke lim. Det ønsket jeg ikke, da dette kunne skape søl og gi uønsket oppmerksomhet til limet som egentlig kun skulle løse et monteringsproblem. Disse utprøvingene avklarte dermed videre retning for prosjektet som også elevene skulle igjennom. Det ble i denne prosessen bestemt at elevene måtte løse utfordringer med sammenføyninger gjennom materialet leire.

Den neste delprosessen var inspirert av Maria Øverbyes uttrykk i sine svevende engler, der hun med små variasjoner kunne endre uttrykket i et ellers nokså ribbet og nakent uttrykk. Denne prosessen ble også en øvelse i å få en kroppslig erfaring med hvordan jobbe frem karaktertrekk og å kjenne på selv hva slags utfordring elevene skulle stå i, foretok jeg utprøvinger med små fiskehoder og hvordan man kunne jobbe med

karaktertrekk i dem. Hoder skulle være en del av oppvarmingsoppgavene for elevene, og det er ofte hodet og ansiktet man ser på først når man møter andre mennesker.

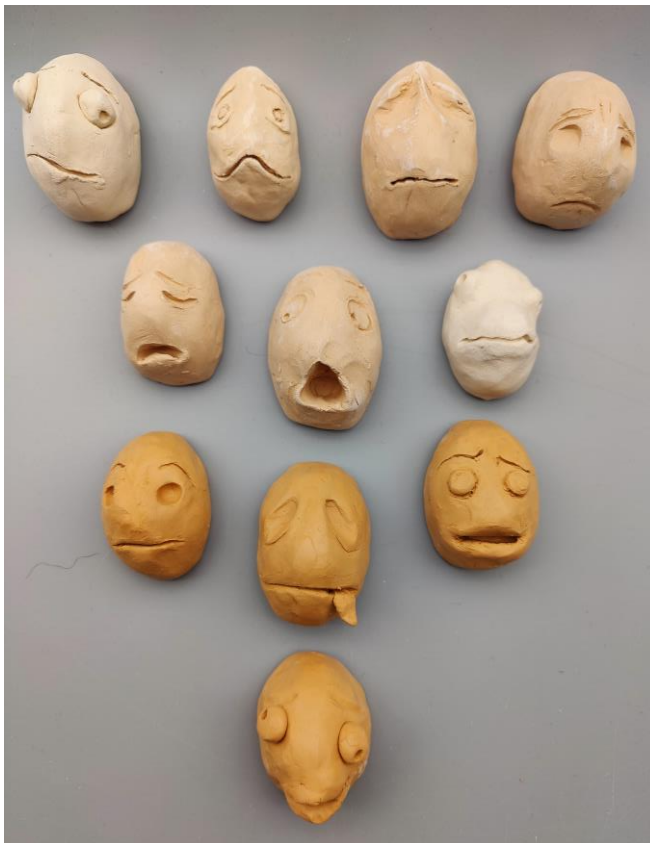


Figur 24 Utprøvinger av munnstilling på fiskehode.

Gjennom å forholde meg til en grunnform, og repetitivt forholde meg til dette, kunne mitt fokus gli lettere over i å skape ulike uttrykk. Gjennom små variasjoner i munnstilling, i øyenform, med og uten øyenbryn osv., kunne uttrykkene i fiskehodene få store variasjoner. Det var også en hensikt med å ikke jobbe så nøye med overflateteknikk og å skulle få hodene til å se så bearbeidet og korrekte ut, tillot det meg å kunne ha mer fokus på selve uttrykket. Denne erfaringen ble en del av undervisningsopplegget for elevene i form av at det ikke skulle ligge en forventning om overflatefokus på figurene de skulle forme, men heller ha fokus på sin ide' og hvordan forme frem den. På den måten kunne elevene fokusere på å uttrykke karaktertrekk som lå i kjernen av avhandlingens problemstilling. En forventning om at noe skulle være nøyaktig overflatebehandlet ville vært preget av en subjektiv mening. Det noen synes er glatt nok, nøyaktig nok, synes andre er middelmådig osv. og ble vurdert som forstyrrende for selve kjernen av utfordringen, og som ikke ville bidratt positivt til å svare på problemformuleringen.



Figur 25 Egne utprøvinger - variasjoner av "blid", "fornøyd".



Figur 26 Egne utprøvinger - viser ansiktstrekk i motsatt retning av "glad" - "misfornøyd", "trøtt", "usikker", "sjokkert" m.m



Figur 27 Fisk med karaktertrekk basert på elevenes tilbakemelding.

En del av eget skapende skjedde parallellt med elevenes egne prosesser, der jeg som kunstner forsøkte å sette meg inn i måtene elevene kunne oppleve oppgaven og hvordan formprosessene kunne foregå og oppleves og hvordan egen inspirasjon ble påvirket av disse prosessene.



Figur 28 Ulike utprøvinger i todimensjonale fiskeformer og mønster. Figur 29 Utprøving i leirdekor.



Figur 30 Eget skapende inspirert av Aisato - en tolkning av eget karaktertrekk.



Figur 31 Utforsking av teknikk, å bruke kakepipetter for å skape blomsterformer.



Figur 32 Gammel ovn og ny teknikk gjorde det spennende når man skulle brenne godset.



Figur 33 Nytt forsøk - eget arbeid til prosessdokumentasjon



Figur 34 Plante-detalljer som hår



Figur 35 Ansiktstrekk i fisk, eget arbeid til prosessdokumentasjon. Figur 36 Detaljer fra havet som hår.

Eget arbeid til prosessdokumentasjonen ble to hoder, et menneskehode og et fiskehode montert til tremateriale. Hodene ble en tolkning av eget karaktertrekk, der kjærligheten til det som spirer og gror og hva det kan gjøre med hele væremåten var av betydning. Valget på to hoder ble til som en del av de skapende prosessene som både elevene og jeg gikk gjennom. Menneskehodet fikk blomster som hår, og et fredelig uttrykk i ansiktet for å understreke og symbolisere kroppslig tilstand. Fiskehodet fikk anemoner og skjell som hår, og et blidt uttrykk som uttrykk for glede. Kombinasjonen med trematerialet var av monteringshensyn. Et utvalg av fiskehodene ble også en del av prosessarbeidet, for å vise en del av prosessene med karaktertrekk. Et annet viktig valgt var å holde dekorelementer til materialet leire, uten å tilsette farge gjennom begitning, glasur eller maling. Dette var et viktig element gjennom de skapende prosessene, for å kunne ha fokus på materialet i seg selv og hvilken handlingsrom man kunne få med materialet, på lik linje med elevenes rammevilkår.

4.7 Undervisningsopplegg

Gjennom å arbeide vekselvis med eget skapende, som forsker og som lærer for 7. trinn ble undervisningsopplegget formet. I perioden med forarbeidet til undervisningsopplegget og i selve utformingen og gjennomføringen av opplegget var det pedagogen som satt i førersetet. Det var flere faktorer som ble avgjørende for hvordan undervisningen ble gjennomført.

Førforståelse for leseren til undervisningsopplegget

Faktorer som egne erfaringer som pedagog i kunst og håndverksfaget, min kjennskap til elevgruppen, egen undervisningsform, egne utprøvinger, min egen og elevenes kjennskap til materialet, min kjennskap til elevenes forutsetninger som gruppe og rammefaktorer som tilgang til materialer, verkstedrom og utstyr ble tatt hensyn til da undervisningsopplegg ble planlagt for elevene:

Undervisningen på 7.trinn dette skoleåret var organisert i en tredelings-modell der hele trinnet ble delt i tre grupper, og disse tre gruppene rullerte på tre ulike stasjoner. Hver gruppe hadde seks økter på hver stasjon, og en av disse stasjonene var hos meg.

Oversikt undervisningsøkter karaktertrekk

Økt 1

1.økt ble gjennomført med tanke på å skape et felles utgangspunkt og et felles grunnlag for at elevene skulle kunne jobbe så autonomt som mulig i sitt eget skapende arbeid. En PowerPoint-presentasjon ble gått igjennom sammen med elevene der hvert ark i presentasjonen la frem ulike elementer som kunne ha noe å si for karaktertrekk. Det ble lagt opp til refleksjon og drøftinger underveis i gjennomgangen av presentasjonen. Drøftingene ble lagt opp etter IPG-metoden, der elevene fortløpende skulle reflektere selv, deretter i par med sin læringspartner og avslutningsvis felles i klasserommet (Idébanken, u.d.). Gjennom denne prosessen var det tenkt at alle skulle få muligheten til å få en egenrefleksjon først, deretter samtale med sin læringspartner om dette, og til slutt få noen fellesrefleksjoner i hele gruppen. Ved å gå gjennom disse prosessene kunne alle elevene i gruppen bidra med sitt eget, teste det ut mot andres tanker og meninger og eventuelt gi elevene mulighet til å utvide eller justere sine egne bidrag før man kan få

diskutert for og imot i en hel gruppe. Metoden hadde til hensikt å gjøre så mange bidrag som mulig verdifulle gjennom å lære sammen og reflektere sammen i et fellesskap. Metoden kan innby til at alles stemmer er verdifulle, også de stille stemmene. Metoden inviterer til refleksjon, det ikke finnes noen fasitsvar og man finner ut nyttige poeng sammen i et lærende fellesskap (Idébanken, u.d.). Økten ble avsluttet med at hver elev skulle lage sitt eget digitale kolonnenotat, der de planla sitt eget arbeid fremover. Av erfaring var arbeid som hadde utgangspunkt i planlagt arbeid, lettere å kunne gjennomføres, justeres eller endres.

Økt 2

2. økt startet med en refleksjon rundt hva slags forståelse elevene selv hadde av «karaktertrekk». Det var ulike begrunnelser som kom frem. Dette for å repetere og skape en egen forståelse for temaet man skulle arbeide med. For å sikre at elevene kunne jobbe så autonomt som mulig med karaktertrekk i leire, ble det gjennomført to oppvarmingsoppgaver i to ulike leirtyper. Den første oppvarmingsoppgaven var å lage små hoder med ulike uttrykk. Leiren var en hvitleire uten chamotte, og det ble en liten repetisjon på sammenføyningsteknikker og verktøy man kunne bruke for overflatebehandling, risseteknikker og sammenføyingsmetoder. Elevene fikk også utdelt et ark med ulike ansiktsuttrykk som de kunne bruke som inspirasjon til å skape egne uttrykk i ansiktene til de små hodene.



Figur 37 Eksempel på ulike ansiktsuttrykk

Fokuset var på huske hvordan leire oppførte seg i hendene, hvilken fart man må arbeide med leire i før den tørker for mye til å jobbe videre med samt hvordan få til dekorelementer, skape uttrykk etc. Den neste oppvarmingsoppgaven var å lage en fisk, for å trene på å jobbe frem formen til en fisk med sine hender. Her fikk de teste steingodsleire, som en del elever uttrykte var smidigere å jobbe med, og at den ikke tørket like fort. Fisken skulle få et opphenghull, slik at de skulle få erfaring med balansering av godset og finne balansepunktet. Oppvarmingsoppgavene ble tørket og brent før neste økt, slik at de kunne se ferdig brent gods, og erfare om de hadde arbeidet grundig nok med sammenføyningsteknikker.

Økt 3-5

Disse øktene ble brukt til å lage ferdig de fiskene de selv ønsket å ha med i sin fiskeskulptur.

Økt 6

Siste økt ble brukt til å pusse treplaten som fiskene skulle stå på, bore hull for ståltrådene og lime disse fast til treplaten.

Vernissage

Etter endt rullering holdt elevene vernissage på skolen, der de inviterte andre elever og ansatte til høytidelig åpning av utstilling av arbeidene.

4.8 Elevenes skapende arbeid



Figur 38 Samling av hoder, oppvarmingsoppgave 1. Fri tolkning av et hode. Egne fotografier.

De praktisk, skapende prosessene for elevene startet med oppvarmingsoppgavene. Variasjonen og forventningene til disse oppgavene var ment å gi elevene en base, og et utgangspunkt for sine egne ideer senere i sine skapende prosesser. Det var også en intensjon om å repetere teknikker rundt forming av materialet, sammenføringsteknikker og dekorteknikker som de tidligere har vært gjennom i tidligere undervisningsøkter. Vet å gi dem repetisjonsøvelser, var hensikten å bidra til at de kunne jobbe selvstendig med sine ideer, uten å være forhindret av for eksempel utfordringer med teknikk, og i så måte bidra til å gi et mer helhetlig bilde av avhandlingens problemformulering.

Elevene hadde den leiren de trengte til sine arbeider tilgjengelig i alle arbeidsøktene, sammen med verktøy for dekor og sammenføyninger. Undervisningsformen hadde til hensikt å legge til rette for at elevene kunne samarbeide eller jobbe selvstendig etter eget behov, og alle øktene hadde innslag av felles idémyldring, avklaringer og refleksjonsrunder. Den første og siste økten skilte seg ut fra de andre arbeidsøktene. Den første var preget av å skape en forståelse for temaet vi skulle arbeide med gjennom ulike inspirasjonskilder og på hvilke ulike måter man kunne forstå karaktertrekk. Det ble opp til elevene å definere sin forståelse av dette. De planla også hvilke typer fisker og karaktertrekk de skulle lage den første økten, der hensikten var at deres ideer ble skrevet ned og de kunne arbeide ut ifra noen konkrete ideer videre. Den siste økten var preget av montering og ferdigstilling av sin fiske-skulptur, og felles refleksjonsrunder på hvordan dette hadde gått. Her stilte jeg spørsmål i rommet som kunne gi meg noen svar på problemformuleringen og høre elevenes egne refleksjoner på oppgaven, prosessene, motivasjon, utfordringer og liknende. Disse refleksjonene noterte jeg i min digitale logg.



Figur 39 Eksempel på ferdig elevskulptur og tolkning av karaktertrekkene «Slem» og «Elsker pizza».

4.9 Oppsummering av metodekapittelet

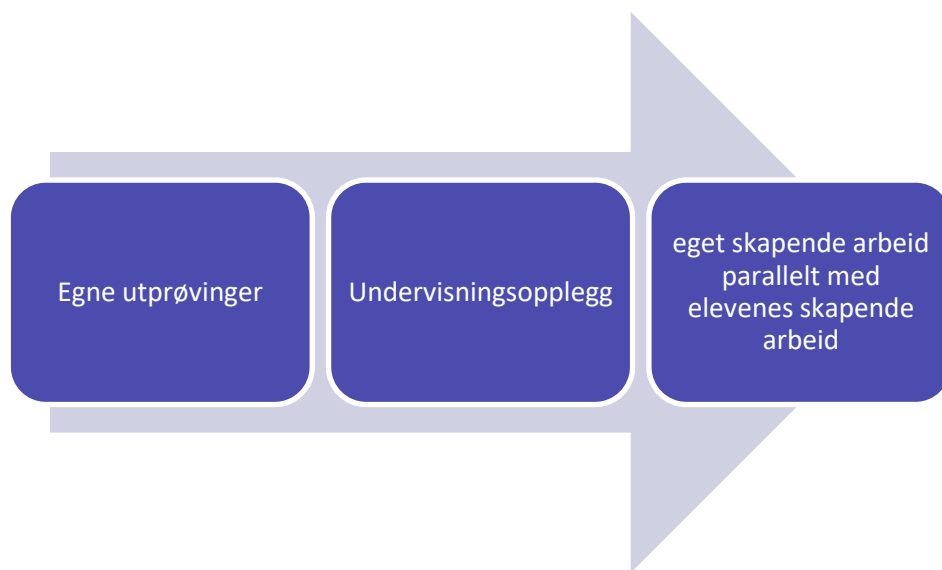
Denne avhandlingen kan plasseres innenfor det kvalitative og med trekk fra det kvantitative forskningsfeltet, men med sin hovedvekt i det kvalitative forskningsfeltet. Et fortrinn som de kvalitative undersøkelser hadde, var å få en nærhet til empirien som kunne gi meg som forsker en tilgang til kunnskap som i en kvantitativ undersøkelse ikke hadde avdekket (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21).

Undersøkelsene som ble gjennomført handlet om å finne svar blant et lite utvalg av elever, deres elevarbeid og deres tanker og meninger om hvordan man kan visualisere karaktertrekk i leire.

For å kunne svare på dette har det vært nødvendig å ha flere perspektiv inn i forskningsarbeidet. Et perspektiv var å undersøke elevenes sluttprodukt i prosjektet og se konkret hvilke karaktertrekk som de valgte å uttrykke i leire. Empirien fra dette ble dokumentanalyse av anonymiserte fotografier av elevarbeidene. Disse fotografiene forsøkte å vise frem de karaktertrekk elevene selv valgte å tolke frem i sine fisker. Et annet perspektiv var å kunne undersøke noen faktorer som elevene selv mente var avgjørende for de valgene de tok underveis mot sitt sluttprodukt. Det var også naturlig å drøfte hvilke konsekvenser disse faktorene kunne bety. Denne empirien ble hentet ut fra loggen der det fortløpende ble notert stikkord fra spørsmål, samtaler og refleksjoner fra, med og mellom elever og lærer. En spørreundersøkelse før og etter prosjektperioden med elevene ble i tillegg med som empirisk materiale, for å bidra til å belyse problemstillingen. Spørreundersøkelsen i forkant av prosjektperioden besto av to spørsmål, og hadde til hensikt å legge et grunnlag for de videre undersøkelsene. Spørreundersøkelsen gjennomført etter endt prosjektperiode hadde med de to første spørsmålene fra den første spørreundersøkelsen, men i tillegg ble det lagt til spørsmål som var tenkt å belyse elevprosessen i større grad og hvilke faktorer og konsekvenser det fikk for prosjektet, men også i et holistisk perspektiv.

Fra starten av og gjennom hele prosjektet, har forskningen vært gjennomført med en A/r/t-ografisk tilnærming, der kunstneren, forskeren og læreren har vekslet mellom å

lede prosessene i avhandlingen fremover. Kunnskapen jeg har utviklet underveis har skjedd i en vekselvirkning mellom å arbeide i og med materialet, å lese teori, få nye ideer om didaktikken, som igjen har gitt meg et behov for å lese mer teori, og som igjen ble en del av ny praksis. Denne utvekslingen i erfaringer gjennom disse tre rollene, har for meg også liknet på prosessene forklart gjennom den hermeneutiske spiral. Den hermeneutiske spiral kan forklares gjennom en vekselvirkning mellom helhet og del, slik Kleven og Hjordemaal forklarer det (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188) Man kan forstå deler av tekst og teori alene, men som kan gi en større helhetlig forståelse gjennom å forstå den i en mer helhetlig sammenheng. En slik veksling mellom disse, og å la disse prege vår praksis, vil man kunne oppleve en større forståelse og en forbedret praksis. Denne økte innsikten og forståelsen basert i forskning har vært en grunnleggende motivasjon i dette prosjektet, og fått en direkte ringvirkning for utviklingen og resultatene. I denne avhandlingen har også de skapende prosessene vært avgjørende for retningen som avhandlingen tok, som forklares best gjennom de a-r-t-ografiske brillene.



Figur 40 Illustrasjon over de skapende prosesser.

Egne utprøvinger i startfasen av avhandlingen skapte retningen for de skapende prosessene i undervisningsopplegget til elevene. Elevene og jeg hadde parallelle skapende prosesser underveis som resulterte i ulike typer produkter.

5 Analyse og resultat

Analyse av et empirisk materiale består i å finne ut av hva det kan fortelle, hvordan man kan systematisere det og gjøre det synlig i lys av relevant teori (Anker, 2020, s. 17). I dette kapittelet vil jeg presentere og forklare vesentlige resultat fra analysene. Her vil resultatene legges frem som en tematisk innholdsanalyse (Anker, 2020, s. 40). Denne typen analyse er en empirinær strategi der hovedvekten legges til innholdet i materialet (Anker, 2020, s. 40). Retningslinjene for analysen skjer gjennom innholdet og begrepene Hohn bruker for å beskrive betydningsfull form, struktur og mønster (Hohn, 2015). I tillegg låner jeg Amabiles begreper fra hennes fire komponenter i hennes komponentteori for kreativitet som en ramme for min diskusjon og drøfting (Amabile, 2012). Ved å lete etter disse retningslinjene med et a-r-t-ografisk blikk, løfter jeg frem og diskuterer funn. Resultatene som presenteres er vurdert som relevante for problemformuleringen som avhandlingen baseres på.

Empirien i studien kom fra spørreundersøkelser, fotografianalyse av elevarbeid og fra loggnotater fra undervisningen. Funn fra ulike deler av empirien presenteres som en hovedregel hver for seg, men med et a-r-t-ografisk blikk på funnene vil det i noen tilfeller være naturlig å nevne sammenhengen med funn fra andre deler av empirien. Disse trådene vil jeg flette tydeligere sammen under drøftingen i neste kapittel.

5.1 Resultat fra spørreundersøkelser

Pilotundersøkelsen:

Vet du hva "karaktertrekk" betyr?			
Antall svar: 8			
Svar	Antall	% av svar	
Usikker	2	25%	<div style="width: 25%;"></div> 25%
Nei	0	0%	<div style="width: 0%;"></div> 0%
ja	6	75%	<div style="width: 75%;"></div> 75%

Figur 41 Skjermdump fra pilotundersøkelsen "Karaktertrekk I".

Hensikten med å ha en pilotundersøkelse var å kunne sette en «baseline» i hvilken forståelse for tema elevene skulle arbeide ut fra, og for å kunne sammenlikne forståelse

i alder. En pilot kan også avdekke mulige misforståelser i måten undersøkelsen er utformet.

Åtte ansatte ved skolen svarte anonymt på spørreundersøkelsen.

Seks av åtte svarte at de visste hva karaktertrekk betydde.

To var usikre på hva karaktertrekk betydde.

Det var ingen som svarte at de ikke visste hva karaktertrekk betydde.

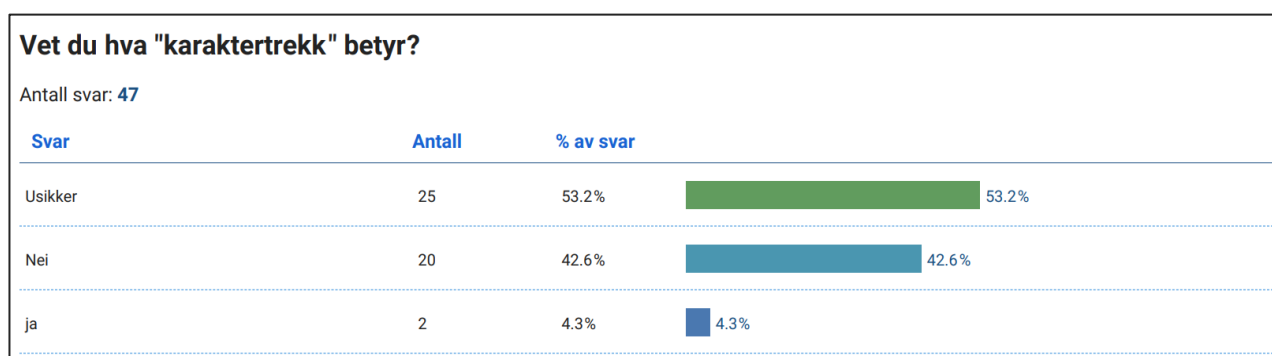
Siden undersøkelsen var anonym, er det uvisst hvilken bakgrunn deltakerne hadde. På denne skolen var det voksne fra ledelse, pedagoger og fagarbeidere som hadde tilgang til å delta.

Tekstsvarene er i hovedtrekk adjektiv som beskriver personers væremåte.

Svarene er fordelt på beskrivelser av adferd og væremåter. En foreslår at karaktertrekk beskrives gjennom adjektiv.

Det er ingen svar som beskriver ytre kjennetegn, som trekk fra utseende.

Det er heller ingen som har svart at interesser eller preferanser er kjennetegn på karaktertrekk. To av svarene sier at det hadde noe med en persons karakter å gjøre, uten at hverken spørreundersøkelsen eller de som svarer definerer hva som legges i karakter. I sammenlikning med de de andre tekstsvarene, kan det antas at det kan forstås som personlighetstrekk eller kjennetegn ved en persons væremåte. Med denne forståelsen kan det påstås at de som har svart at de forstår har en liknende oppfatning av begrepet. Pilotundersøkelsens utforming ble beholdt, slik at elevene gjennomførte en identisk anonym undersøkelse.



Figur 42 Skjermdump fra "Karaktertrekk I" – elevundersøkelsen

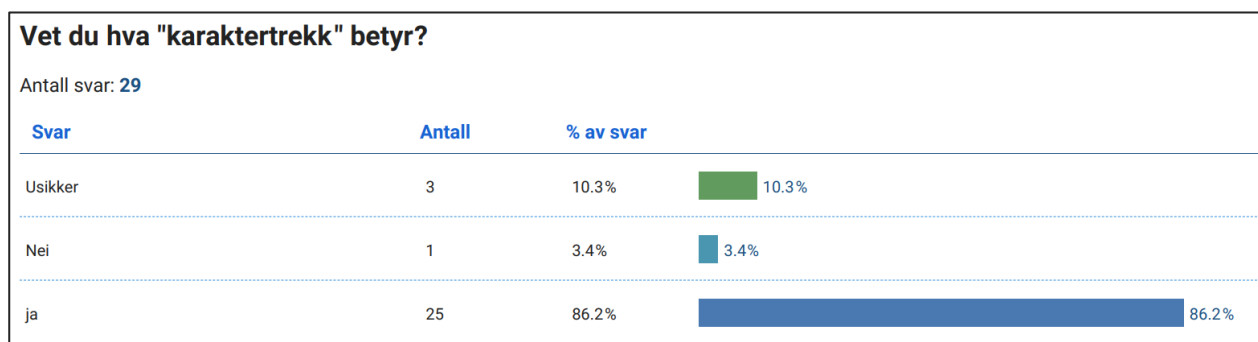
På første spørreundersøkelse svarte totalt 47 elever på «Karaktertrekk I».

Av disse 47 var det 25 elever som svarte at de var usikre på hva karaktertrekk betydde.

20 av elevene svarte at de ikke visste hva det betydde.

2 av 47 elever svarte at de visste hva karaktertrekk betydde.

I prosentandel svarte 4, 3 % av elevgruppen at de visste hva det betydde, og resten av gruppen visste ikke, eller var usikre på betydningen. Funn fra denne undersøkelsen var et tydelig skille mellom forståelse blant voksne og blant 7. trinnns elever, og kan fortelle at begrepet karaktertrekk ikke er et aktivt begrep i elevenes ordforråd eller forståelse.



Figur 43 Skjermdump fra "Karaktertrekk II" - elevundersøkelse etter endt undervisningsperiode.

Etter endt undervisningsperiode fikk elevene mulighet til å svare på en ny spørreundersøkelse. Undersøkelsens første spørsmål var identisk med første spørsmål fra «Karaktertrekk I». 29 elever på trinnet svarer på denne undersøkelsen.

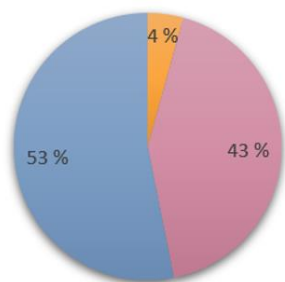
En elev svarer at hen ikke vet hva karaktertrekk er.

Tre elever svarer at de er usikre på hva karaktertrekk er.

25 elever svarer at de vet hva karaktertrekk er.

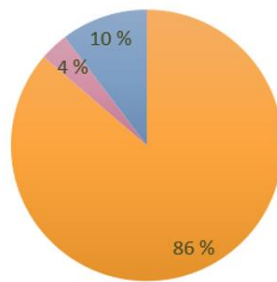
Sammenlignet med resultat fra «Karaktertrekk I» i prosent, viste det store økning i begrepsforståelsen blant elevene. Dette funnet var av betydning, da en grunnleggende påstand er at det lettere å arbeide med et tema man har innsikt og forståelse for enn å ikke ha denne forståelsen.

**Resultat
karaktertrekk I**



■ Ja ■ Nei ■ Usikker

**Resultat
karaktertrekk II**



■ Ja ■ Nei ■ Usikker

Figur 44 Sammenlikning av resultater fra Karaktertrekk I og Karaktertrekk II – elevundersøkelser

Hvis ja, hvilke karaktertrekk vet du om i dag? Her kan du ramse opp om du vil.		
Kode A	20 svar	Eksempler: sterk, langt hår, krøllete hår, stor nese, stor
Kode B	63 svar	Eksempler: snill, sur, tålmodig, lat, blid, rar, kul, morsom, frekk
Kode C	Ett svar	“Hva du liker”
Kode D	Ingen svar	-----

Figur 45 Statistikk, tekstsvar fra elevundersøkelsen "Karaktertrekk II"

Dette spørsmålet var identisk med spørsmålet fra «Karaktertrekk I», med formål å kunne sammenlikne resultat fra undersøkelsene tatt før og etter prosjektperioden.

Av 29 deltakere, ble det levert 27 unike svar. To elever svarte ikke på dette spørsmålet.

Elevene svarte her med eksempler på hvordan de oppfatter karaktertrekk i etterkant av prosjektperioden.

Her kommer det frem 20 eksempler på kode A (kjennetegn på utseende, fysikk, noe medfødt). De fleste eksempler er fra utseende knyttet hodet, men noen eksempler fra fysikk eller annet fra utseende, for eksempel tatoveringer.

Videre ble det avgitt 63 eksempler på kode B (personlighet, adferd, indre egenskaper).

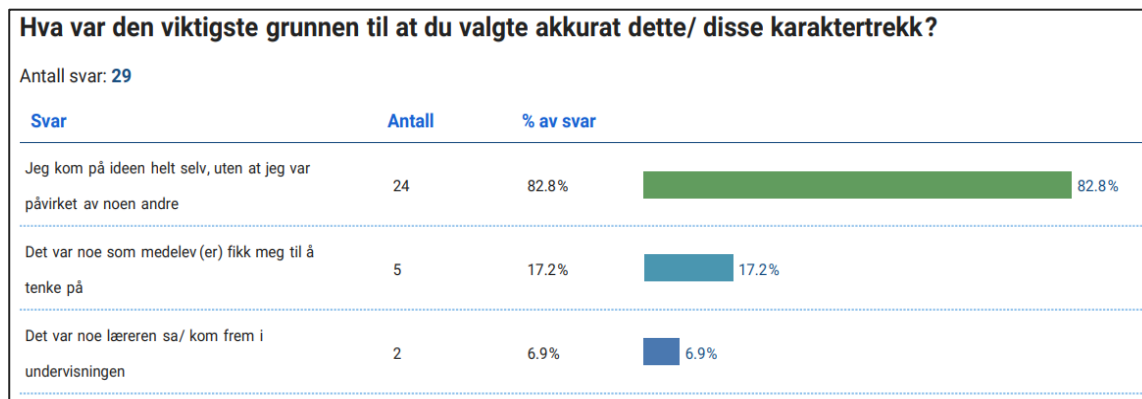
Det ble gitt kun ett eksempel på kode C (selvvalgte interesser, preferanser, ferdigheter).

Ingen svar avgitt i kode D (Annet; død).

Et betydningsfullt funn er at elevene i hovedvekt svarer at de nå mener karaktertrekk kan knyttes til personlighet, og at kun en elev mener karaktertrekk beskriver selvvalgte

interesser, preferanser eller ferdigheter. Dette funnet blir et brudd med funn fra foto av elevarbeidene, som senere vil bli gjort rede for og drøftet.

På spørsmål om hvilke karaktertrekk de valgte å lage i prosjektet svarer elevene følgende:

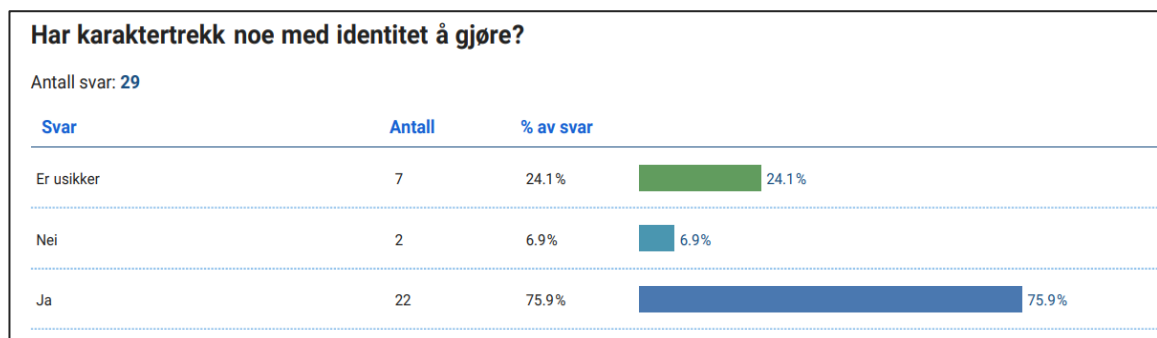


Figur 46 Svar på spørsmål 4, "Karaktertrekk II"

29 elever svarte på «Karaktertrekk II». Av disse svarte 24 elever at ideen til sine karaktertrekk kom fra dem selv, uten påvirkning utenfra. Dette representerer 82,8 % av svargruppen, og et betydningsfullt funn. Jeg tolker dette svaret som at de aller fleste elevene opplevde seg selv som autonome i den kreative prosessen. I hovedsak laget også elevene figurer ut i fra en tanke om en familie-medlem eller en venn, som det er nærliggende å tenke at de hadde god kjennskap til og derfor måtte se for seg disse og at denne refleksjonen kunne bidra til en så høy svarprosent her. Dette funnet samsvarer med funn fra logg.

Fem elever svarte at den viktigste grunnen for sine valg var inspirasjon fra medelever. Dette representerer 17,2% av svargruppen. Disse elevene kan tolkes dithen å ha hatt glede av samarbeidsmuligheten i de kreative prosessene.

To elever svarer at deres valg var basert på noe som læreren sa eller som kom frem i løpet av undervisningen. Dette tilsvarer 6,9% av svargruppen. Denne svarprosenten er i samsvar med erfaringene fra undervisningssituasjonen og hvor mange som trengte direkte hjelp eller veiledning fra meg underveis.

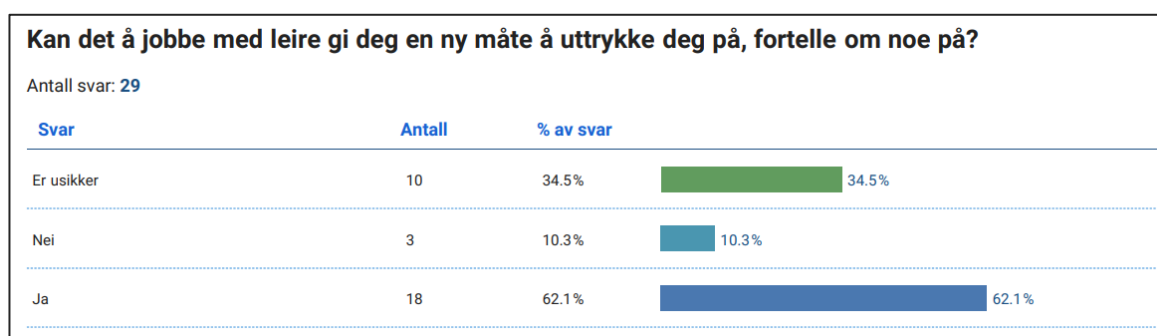


Figur 47 Svar på spørsmål 5, "Karaktertrekk II".

Av 29 elever svarte syv elever at de var usikre på om karaktertrekk hadde noe med identitet å gjøre. Disse utgjør 24,1 % av svargruppen.

To elever mente at karaktertrekk ikke har noe med identitet å gjøre, og disse utgjør 6,9 % av svargruppen.

22 av elevene svarte at karaktertrekk hadde noe med identitet å gjøre. Disse utgjør 75,9 % av svargruppen, og er et vesentlig funn. I spørreundersøkelsen er identitet bevisst ikke forklart for å unngå å lede tanken mot et bekreftende svar, og for å undersøke om elevene selv ser noen sammenhenger her. Siden spørsmålet dukker opp i denne spørreundersøkelsen kan man anta at det likevel kunne hatt en ledende effekt, og minske reliabiliteten på svarprosenten. Komparative funn fra logg vil drøftes.



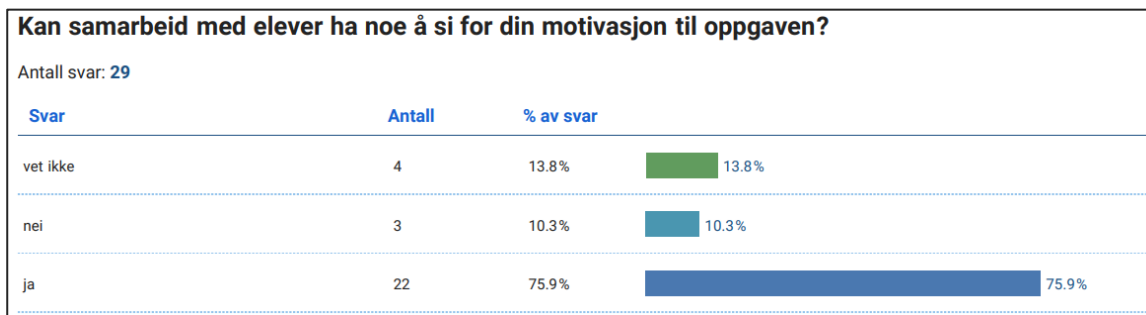
Figur 48 Svar på spørsmål 6, "Karaktertrekk II".

Ti elever svarer at de er usikre på om leire kan gi dem en ny måte å uttrykke dem på, eller å fortelle om noe på. Disse elevene utgjør 34,5 % av svargruppen.

Tre elever svarer at de ikke tror dette, og disse utgjør 10,3 % av svargruppen.

18 elever svarer at de mener leire kan gi dem en ny måte å uttrykke seg på, eller å fortelle om noe på. Denne elevgruppen tilsvarer 62,1 % av svargruppen.

Dette funnet forteller at de fleste av elevene har erfart at det er mulig å kommunisere gjennom leire. Sagt på en annen måte kan dette forstås som at elevene tenker leire som et medium for kunst som språk.



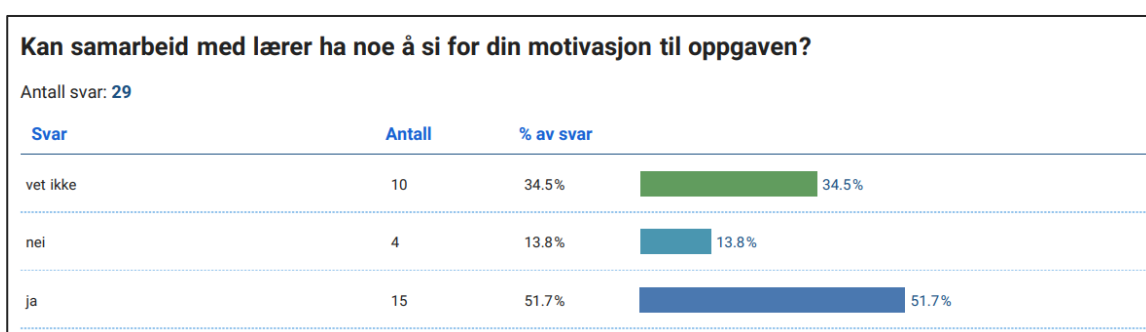
Figur 49 Svar på spørsmål 6, "Karaktertrekk II".

Fire av elevene svarte at de var usikre på om samarbeidet med medelevene hadde noe å si for oppgavemotivasjonen. Disse utgjorde 13,8 % av svargruppen

Tre elever mente at samarbeid ikke hadde noe å si for oppgavemotivasjonen. Disse utgjorde 10,3 % av svargruppen.

22 elever svarte at de mente at samarbeidet hadde noe å si for oppgavemotivasjonen, og utgjorde 75,9 % av svargruppen.

At så mange satte pris på muligheten for å samarbeide er et vesentlig funn, og komparative funn fra logg vil senere drøftes.



Figur 50 Svar på spørsmål 7, "Karaktertrekk II".

Av 29 elever svarte 10 at de var usikre på om samarbeidet med læreren hadde noe å si for oppgavemotivasjonen. Disse utgjorde 34,5 % av svargruppen.

Fire elever mente samarbeid med lærer ikke var en faktor for oppgavemotivasjonen, og utgjorde 13,7 % av svargruppen.

15 elever, som til sammen utgjorde 51,7 % av svargruppen mente at samarbeidet med læreren hadde noe å si for deres oppgavemotivasjon. Her kan man tolke resultatene til at de fleste tenker positivt om samarbeid med læreren. Det er få elever som mener at læreren ikke var en faktor for oppgavemotivasjonen. Dette kan forstås som at elevene verdsetter samarbeid med sine medelever fremfor samarbeid med læreren.

5.2 Resultat fra foto av elevarbeid

Gjennom en in-vivo analyse av fotografiene tatt av elevarbeidene, ble elevenes forståelse av karaktertrekkene visualisert frem i tre hovedkategorier og en tilleggskategori, fordelt på kategoriene A-D.

Kategori A	Ytre kjennetegn på karaktertrekk, som beskriver utseende, fysikk (DNA, medfødte trekk, utseende)
Kategori B	Personlighetstrekk, kjennetegn på indre egenskaper, (som preger atferd)
Kategori C	Ytre kjennetegn på karaktertrekk, som beskriver interesser, ferdigheter eller preferanser (selvvalgt)
Kategori D	Annet

Figur 51 Beskrivelse av koder brukt til sortering og katalogisering av elevenes karaktertrekk-produksjon.

Hver fisk fikk formet frem mellom ett og tre karaktertrekk. Følgende tabell viser totaloversikten over karaktertrekkene.

	Antall karaktertrekk	Kvinnekjønn beskrevet	Hankjønn beskrevet	Elever som karakteriserer seg selv
Kategori A	8	4	5	1
Kategori B	22	14	8	7
Kategori C	32	18	14	10
Kategori D	1			

Figur 52 Statistikk over kategoriserte karaktertrekk fra elevarbeidene.

En analyse av elevenes arbeider viste at elevgruppen laget åtte karaktertrekk basert på ytre trekk. Eksempler på dette var beskrivelser av hår, kroppsbygning, størrelse på øyne, nese, og tatoveringer. Karakteristikkene var ganske jevnt fordelt på kjønn.

De fleste elevene var konkrete i måten å vise det ytre kjennetegnet på. Skjegg ble skjegg, tatoveringer ble risset inn i huden, krøllete hår ble presentert som krøller osv.

En elev tenkte abstrakt, og viste sin store, sterke far frem som en blåhval, der fisken ble stor og flat fremfor mindre og rundere i kroppen.

En annen elev laget alle fiskene i samme tydelige form for alle familiemedlemmene, men ga dem ulike karaktertrekk tilknyttet denne formen – her under vist som en fisk med måne.



Figur 53 Eksempel kode A; "Skjegg" *Figur 54 Eksempel kode A; "Krøllete hår"* *Figur 55 Eksempel kode A; "Har måne"* *Figur 56 Eksempel kode A; "stor og sterk" (laget som en blåhval)*

En elev har visualisert et karaktertrekk hos seg selv i kategori A.



Figur 57 Elevs egen karakteristikk fra kode A; "Langt hår"

I kategori B ble 22 karaktertrekk visualisert. Her var karaktertrekkene i flertall tillagt kvinnekjønn med 14 karaktertrekk, mot åtte karaktertrekk av menn.



Figur 58 Eksempel kategori B; "Kjærlig" (hjerteøyne) *Figur 59 Eksempel kategori B; "Drittunge"* *Figur 60 Eksempel kategori B; "Ordensmenneske" (blekksprut med mange armer)*

Noen karaktertrekk ble visualisert av flere elever. Noen variasjoner av godt humør var «glad», «blid», «smiler mye», «snill», «søt» og «fin» der uttrykkene også fikk sine variasjoner.



Figur 61 Variasjoner av blid, glad, snill, godt humør.

En annen karakteristikk som gikk igjen var variasjoner av dårlig humør, som for eksempel «sur», «litt sur» eller «sint». Det ble visualisert langt færre varianter av dette karaktertrekket.

Karaktertrekk;
sur, sint, sur, litt
sur, sinna, sur og
litt dum.



Syv elever beskrev seg selv med karaktertrekk fra kategori B.



Figur 62
Elevkarakteristikk kategori B; «Blid»



Figur 63
Elevkarakteristikk kategori B; "Blid"



Figur 64
Elevkarakteristikk kategori B; "Pratsom"



Figur 65
Elevkarakteristikk kategori B; "Snill"



Figur 66
Elevkarakteristikk kategori B; "Snill"



Figur 67
Elevkarakteristikk kategori B; "Litt annerledes" (enhjørning)



Figur 68 *Elevkarakteristikk kategori B; "Ønsker ikke oppmerksomhet"*

En oppsummering av resultatene i kode B tilsa at elevene i hovedvekt hadde karaktertrekk som representerte positive egenskaper.

Hovedvekten av antall karaktertrekk ble presentert gjennom kategori C, med 32 unike karaktertrekk. Karaktertrekkene var ganske jevnt fordelt på kjønn, visualisert hos 18 hunkjønn og 14 hankjønn.



«Glad i mat» - har mat i munnen
«Elsker å lage mat, smaker på alt» - kokkelue og åpen munn
«Liker veldig å lage mat» - kokkelue
«Liker kaffe» - stor kaffekopp på hodet

Figur 69 Eksempler kategori C - variasjoner av kjærlighet til mat og drikke.



«Lesehest»
«Liker bøker og kaffe»
«Blid bokelsker»
«Lesebriller»

Figur 70 Eksempler kategori C - kjærlighet til litteratur.



«Håndballinteressert»
«Fotballinteressert»
«Liker fotball»
«Liker basketball»

Figur 71 Eksempler kategori C - kjærlighet til ballspill.

Ni av elevene beskrev seg selv med karaktertrekk i denne kategorien, og som innebærer at elevene hyppigst presenterte egne karaktertrekk fra denne kategorien.



«Glad i å sminke meg» -
lange øyenvipper



«Liker rap-musikk» -
headset, nyter musikken



«Liker å høre på musikk» -
headset



«Liker penger» -
pengeseddel på hodet, en
lommebok under buken



«Elsker skilpadder!» -
skilpadde-fisk



«Liker dyr» - en hund på hodet,
potemønster på kroppen



«Liker å spille teater» - en
kostymehatt på hodet



«Liker teater» - stor
munn og kostyme



«Liker å spille innebandy» -
innebandy-kølle på hodet

Figur 72 Eksempler på elevenes egne karakteristikk ved seg selv fra kategori C.

	Elevenes egne karaktertrekk hos seg selv	Hunkjønn	hankjønn
Kategori A Ett karaktertrekk	Langt hår	I	
Kategori B Syv karaktertrekk	Blid Pratsom Snill Introvert «Litt annerledes»	I II I I	I I
Kategori C Ti karaktertrekk	Kulturinteresse Idrettsinteresse Interesse dyr/natur Interesse økonomi	III II	II II I
Kategori D			

Figur 73 Oversikt over elevenes egne visualiserte karaktertrekk.

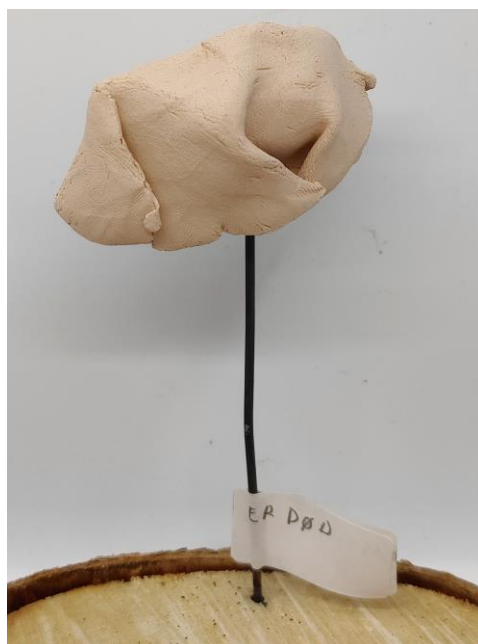
I tabellen over har noen interesser i kategori C blitt slått sammen. For eksempel er «idrettsinteresse» slått sammen av ulike idrettsgrener, og kategorien for «kulturinteresse» er slått sammen av blant annet musikk og teater da man kan argumentere for at disse ulike grenene kan høre sammen i et samfunnsperspektiv.

Noen karakteristikk måtte vurderes i hvilken kategori beskrivelsen skulle høre til.

Eksempler på dette var:



Figur 74 "Rullestolbruker"



Figur 75 "Er død"

«Rullestolbruker» kunne diskuteres om det var kategori A, der kjennetegn for disse kodene var «Ytre kjennetegn på karaktertrekk, som beskriver utseende». Her kunne det argumenteres for at dette var en medfødt egenskap, som også kan prege utseende eller funksjon til kroppen. Kategori B ble også vurdert, der kjennetegn for disse kodene var «Personlighetstrekk, kjennetegn på indre egenskaper» der man kunne argumentert for at det å sitte i rullestol er et personlighetstrekk eller blir en viktig del av hvem man er. Ut fra elevens egne uttalelser ble figuren kategorisert til kategori A.

Figuren «Er død» passet ikke inn i noen av de tre tidligere kodene, da det er vanskelig å argumentere for at det å være død innebærer å ha en eller annen form for karaktertrekk. Den fikk derfor sin egen kategori D – Annet.



«Er handy» -
hammer og sag
risset inn i
hodet
fiskekroppen

«Liker å være i
hagen» - plante på

«Veldig interessert i
universet» -
planeter som
svever over hodet

«Er snill, er
engasjert i «navn på
frivillig
organisasjon»



“Snill (og streng) og passer på alle» - en
mamma som svever over alle og har
overblikket

Figur 76 Eksempler på diverse andre interessante måter å vise karaktertrekk på.

De fleste elevene har valgt å vise karaktertrekk i ansikt eller hoderegionen på fiskene. Mange karaktertrekk er konkrete gjenstander som er festet i hoderegionen eller på kroppen.

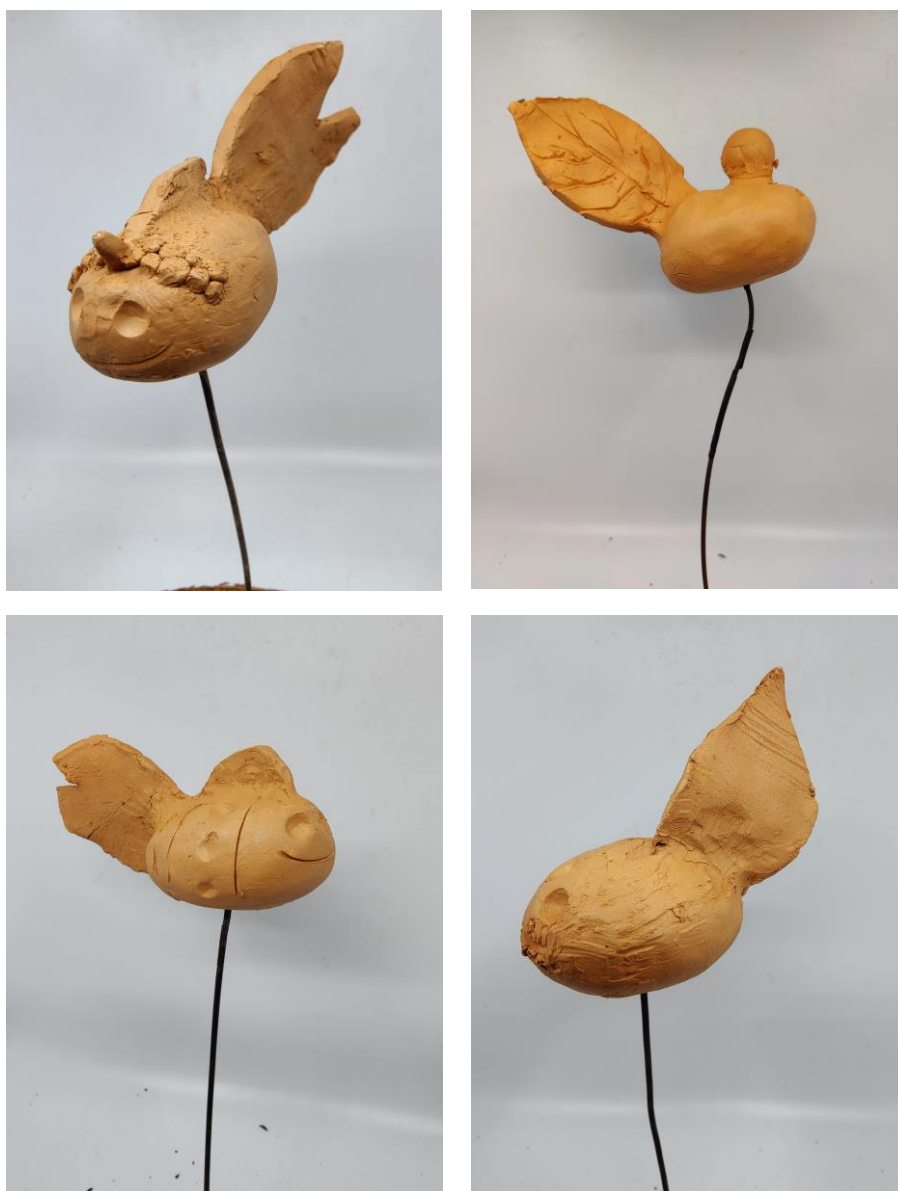
Teknikkene de har brukt er risseteknikker og sammenføringsteknikker i leire. Noen har valgt sammenføringsteknikker med harde materialer, der de bruker galvanisert ståltråd for å feste sammen elementer, eller benytte seg av monteringsmuligheter for å skape uttrykk.

Hovedvekten av formene ble formet som det vi kan anse som en standard fiskekropp, med et avrundet hode foran og en kropp som smalner bakover.

Noen elever har tolket oppgaven på andre måter, der de lager fiskekroppene som andre fisker, andre sjødyr, som menneskekropper eller som gjenstander som skal representere et karaktertrekk.

Noen har skapt fiskefamilier med et gjennomgående tema.

En elev laget hele familien med den samme, distinkte formen, som en representasjon for familiens fellestrekk. Formen blir meningsbærende som en del av uttrykket og som kan fortelle at de hører sammen. Det innebærer at eleven kommuniserer slektskap gjennom form.



Figur 77 Elev skapte familiens fellestrekk gjennom form.

En annen elev formet sin familie som ulike typer sjødyr, der sjødyrenes egenskaper skulle representere liknende karaktertrekk hos sine familiemedlemmer. Her kommuniserer eleven symbolsk, der sjødyrenes egenskaper i naturen ble en representasjon og symbol for elevens oppfattelse av familiemedlemmenes karaktertrekk.



En rokke – beveger seg rolig i vannet, og representerte karaktertrekket «rolig»



En delfin – en aktiv og leken figur, som representerte karaktertrekket «Leken i vann og på land»



En reke – rydder opp på havets bunn, og representerer et ordensmenneske.



Blekkspruten med mange armer, representerer en som har kontroll på alt og får til mange ting på likt.

Figur 78 Elev skapte fellestrekk gjennom representasjon av egenskaper.

En elev valgte å kombinere menneskeform og fiskeformer i sin fiskefamilie. Her har eleven kommunisert fysiske egenskaper og indre egenskaper via en kombinasjon av symbolsk representasjon og konkret representasjon i form og betydning. Denne eleven har også kommunisert gjennom måten å montere sin figur på, der det å ha oversikt og å passe på alle i familien har montert slik at figuren svever over og har overblikket. En annen elev i prosjektet har også benyttet seg av monteringsmulighetene for å skape uttrykk.



Blåhvalen som representasjon for karaktertrekket «stor og sterk»



En svevende menneskefigur med fiskefinner til føtter, som representerer en person som har oversikt og passer på.

Figur 79 Elev formet frem figurer gjennom en kombinasjon av tolkninger.

Noen få elever formet hele karaktertrekket som en gjenstand som skulle representere karaktertrekket.



«Drittunge»



«Slem»



“Elsker pizza”



“Liker pizza”

Figur 80 Ulike karaktertrekk representert som konkrete gjenstander.

5.3 Resultat fra eget skapende arbeid

Gjennom egne skapende prosesser kom følgende resultat frem:

Å jobbe temabasert opplevdes mer retningsgivende enn begrensende. Det var tidsbesparende å ha noen rammer å forholde seg til, slik at man kunne arbeide kreativt innenfor rammene.

Karaktertrekk som tema ble arbeidet med gjennom ulike prosesser og tolket gjennom en a-r-t-ografisk tilnærming. Kunstneren fikk hovedrollen i det skapende arbeidet, men det skapende ble vurdert parallelt gjennom rollen som lærer og forsker. Gjennom utprøvinger av ulike uttrykk ble ulike måter å tolke karaktertrekk formet frem gjennom leiren og fikk prege utprøvingene.

Gjennom fiskehodene ble fokuset på ansiktsuttrykk og hvordan man kan uttrykke ulike typer humør- eller sinnsstemninger, eller gi uttrykk for en personlighetstype. Det ble tydeligere for meg gjennom dette skapende at disse uttrykkene både kan representere personlighetstrekk som er varige, men også kan se ut som en sinnsstemning her og nå. Å ha fokus på enkle uttrykk uten så mye fokus på detaljer skapte rommet for mer variasjon, og som ga konnotasjoner til elevenes prosesser.

Gjennom repetitive utprøvinger av fiskehodene, gikk fokuset over fra det konkrete til kreative refleksjoner underveis i prosessene. Repetisjonen ga rom for egenrefleksjon knyttet uttrykk og mulighet for større variasjon i uttrykksmåten.

Materialet leire er et plastisk materiale før det brennes. Ved at materialet tørket mens man arbeidet med det, krevde materialet at jeg måtte være tilstede der og da mens man arbeider. Materialet lot seg lett føye og formes mellom hendene, og lot seg lett påvirke av hvordan jeg brukte muskler, fingre og hender i samspill med ideene som dukker opp i hodet i øyeblikket. Uttrykkene i materialene ble ofte overraskende, da for eksempel små trykk fra fingrene kunne endre et uttrykk og skape et helt nytt uttrykk. Materialet innbød

også til høy motivasjon der det var rom for å uttrykke seg uten tanke på at materialet var nødt til å få glatte, polerte overflater, og at sluttresultat da inviterte til mestring.

Gjennom selvrefleksjon underveis i de skapende prosessene, kunne jeg få et bedre innblikk i meg selv i ulike situasjoner. Å arbeide i handlingsrommet mellom kunstner og lærer ga nye innblikk i kunstneriske og pedagogiske prosesser, og en økt forståelse for elevenes prosesser.

Å arbeide i prosess parallelt med elevenes prosesser ga meg innspill på andre kreative uttrykk enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Samarbeid og samspill med andre kan gi positive ringvirkninger på eget skapende arbeid.



Figur 81 Skjermdump fra Wordcloud- resultatet av elevenes karakteristikk av læreren. Figur 82 Eget skapende på bakgrunn av elevenes karakteristikk av meg som lærer

En anonym Wordcloud ga meg innspill på hvordan pedagogen var i rommet. Dette ga innspill til både kunstneren, pedagogen og forskeren.

5.4 Resultat fra undervisning og logg

Loggen har først og fremst fungert som et prosessverktøy, og bidratt til å holde struktur og fokus. Den ble etter hvert også et sted for refleksjon, og registrering av utvikling hos både pedagog, forsker, kunstner og elever.

Funn av interesse for problemformuleringen kom i hovedsak fra elevenes egne utsagn, samt fra egne observasjoner og refleksjoner underveis..

For å skape forståelse for temaet karaktertrekk i leire, startet undervisningsøktene som elevene skulle forme frem karaktertrekk i leire, med en felles refleksjon på hvordan de forsto begrepet karaktertrekk.

Her kom det frem at noen elever mente at dette var personlighet, en måte å være på som var tydelig definert og gjenkjennbart.

En del elever mente at ting man var opptatt av, interesser og hobbyer kunne bli en så tydelig del av deg at det ble et karaktertrekk. Noen få mente at elementer fra utseende kunne være karaktertrekk.

Noen elever mente at karaktertrekk kunne bety trekk i faglige karakterer, slik en elev også svarte i «Karaktertrekk I». En kollega fra den nærmeste ungdomsskolen bekreftet at «trekk i karakter» fortsatt var et begrep som var i bruk.

Dette funnet kan antyde at noen elever på 7.trinn er mer konkrete i sin begrepsforståelse, i form av en annen betydning av ordet enn temaet i denne avhandlingen.

Et annet funn fra undervisningen er at elevgruppen som helhet fremsto som å mestre oppgaven. Dette funnet fant jeg spesielt interessant, da man kan diskutere kvaliteten på elevproduktene med tanke på teknikk. I løpet av alle øktene observerte jeg ikke en eneste gang at noen pratet om å få «pene» figurer, som elever av og til uttrykker i andre oppgaver. Faktorer jeg mener påvirket dette var tosidig – En faktor var fokuset sentrert om karaktertrekkene som skulle jobbes frem fikk elevene til å fokusere på nettopp dette, og holdt elevfokuset på kjernen av oppgaven. Det er flere loggobservasjoner som bekrefter dette. Med et slikt fokus skiftes elevenes oppmerksomhet fra glatte overflater til å kommunisere innhold. Resultatet av dette ble i praksis formskaping og uttrykk. Den andre faktoren var at leire som materiale tillot dette fokuset. Det betyr ikke at ingen

elever også hadde fokus på sluttresultatet, for flere av elevene jobbet også teknisk med overflaten. Fokuset lå likevel i å uttrykke karaktertrekk og at man mestrer oppdraget til tross for sprekker og skjevheter i godset. Dette skifte av fokus har vært interessant å observere, da prosessene har fått større betydning enn sluttresultatene. Dette er også en skolekultur som man av og til må bekjempe i møte med andre lærere, faglærere, ledelse og foresatte. Alle elevene mestret å lage elevprodukter innenfor rammene av oppgaven.

Av 47 elever fordelte produksjonen av fiskene seg slikt:

Antall eleverarbeid	1	2	3	4	5	6
Antall elever	1	4	21	14	5	2
Totalt antall fisker produsert i perioden = 165 fiskefigurer						

Loggsitatene fra elevene om materialet er meget varierende, fra at noen synes leire er et godt og deilig materiale å arbeide med til at noen uttrykker utfordringer i møtet med materialet leire. Den samme utfordringen med plastisiteten, den bevegelige egenskapen til leiren gir noen elever utfordringer i form av at de må konsentrere seg for å mestre oppgaven. Noen får det ikke til med en gang. Andre elever synes nettopp denne egenskapen er det som er motiverende å arbeide med, det at den såpass formbar at de opplever mestring.

Andre kommentarer handler om indre prosesser som foregikk mens de hadde leiren i hendene. Noen fikk ideene siden til sitt karaktertrekk mens de klemte på leiren, til tross for at alle hadde laget en plan på forhånd. Det var rom for disse endringene, og var en del av undersøkelsene.

En elev uttrykker at hen ikke tror hen har talent for å forme materialet, da hen opplevde form-prosessen som utfordrende. I praksis klarte denne eleven likevel å forme frem flere ulike karaktertrekk i sine figurer som hadde en tydelig fiskeform. Det kunne tyde på at denne eleven hadde høyere forventninger til seg selv enn det selve oppgaven og undervisningen tilsa. I klasserommet mestret i praksis alle elevene å forme frem ulike karaktertrekk. Dette kan også tyde på at leiren kan gi mestring til mange flere elever, om man ikke har fokuset på glatte, polerte overflater i sluttproduktet.

Elevene som uttrykte meninger og holdninger rundt samarbeidsformen i prosjektet var udelt positive. Det ble både uttrykt verbalt underveis, men ble også tolket slik gjennom stemninger underveis i undervisningen. Denne tolkningen kommer også fra min kjennskap til trinnet fra før, som jeg opplever som et trinn med mange positive relasjoner på kryss og tvers av grupper og kjønn og få konflikter elevene imellom. Elevene var organisert slik at ingen satt alene, og fordret på den måten også til samarbeid med andre ved behov. Dette funnet er konsistent med resultat fra spørreundersøkelsen.

Flere elever ga uttrykk for en positiv holdning til å ha oppvarmingsoppgaver. En elev uttrykte at denne oppgaven likevel ga noen nye utfordringer og på den måten ikke var repetisjon. Denne uttalelsen kunne tyde på at eleven hadde fokus på hva som skulle skje fremover fremfor å huske hva de hadde gjort tidligere, og at fokuset var på sluttproduktet og ikke å huske teknikken.

Flere elever ga uttrykk for indre tankeprosesser gjennom å arbeide med leiren. Flere elever mente de fikk ideen til sitt uttrykk mens de arbeidet med formen. Dette kan tyde på at materialets egenskaper gjorde noe med tankevirksomheten til elevene underveis. Flere elever endret uttrykket underveis til tross for at alle hadde laget en plan over sine ideer på hvordan uttrykke karaktertrekk i leire, noe som kan tyde på en bekreftelse på at materialets egenskaper i seg selv var førende for uttrykket.

Noen elever stoppet opp i sine prosesser underveis og uttrykte behov for hjelp til å komme videre i sitt skapende arbeid, til tross for at de hadde laget en plan på forhånd. Noen elever forholdt seg til sin plan mer systematisk enn andre, mens noen av elevene forholdt seg mer til leirklumpen mellom hendene. Det var rom for begge i undersøkelsene. Det så ut til at de som forholdt seg til en plan i utgangspunktet klarte å gjennomføre den selvstendig, og hadde også færre utfordringer med å endre på sine planer. De som «glemte» at de hadde en plan stoppet oftere opp og kunne uttrykke at de hadde stoppet opp i sine kreative prosesser. Disse erfaringene fra klasserommet kan tyde på at det å ha en plan i bakhånd er positivt for kreative prosesser.

Hovedvekten av elevene uttrykte det som positivt at man kunne jobbe temabasert utfra noe som de hadde forutsetninger for å tenke rundt. Ut fra utsagn fra elevene kan det tyde på at ved å se for seg noen de kjente, klarte de dermed å sortere ut karaktertrekk de ønsket å visualisere. Det kan tyde på at det å jobbe temabasert er grunnleggende for noen kreative prosesser som har med visualisering av en forståelse for temaet, og at det å arbeide med noe som er kjent kan gi frihet i måten å uttrykke dette på.

6 Diskusjon/ Drøfting

Med utgangspunkt i spørsmålet «På hvilke måter uttrykker elever på 7. trinn ulike karaktertrekk gjennom modellering i leire?» vil jeg i dette kapittelet drøfte sammenhenger, spenninger og brudd mellom avhandlingens teoretiske forankring, funn fra empirien og det skapende arbeidet.

I denne avhandlingen utgjorde de skapende prosessene et viktig grunnlag for veivalgene i avhandlingen, og ble avgjørende for valg av det teoretiske grunnlaget og måten å utforme og gjennomføre undervisningsopplegget på. De tre rollene som kunstner, forsker og lærer har byttet på i hvilken grad de har påvirket alle prosessene i avhandlingen. På bakgrunn av dette kan de tre delene teori, didaktikk og skapende prosesser sies å ha en tydelig tilknytning til hverandre. Det samme kan sies om empirien i studien, som har vært tre ulike typer empiri, og en omfattende mengde å sortere.

I dette kapittelet vil jeg begynne med å drøfte funn som kan belyses gjennom Amabiles fire komponenter som kan bidra til økt kreativitet i klasserom.

Deretter vil jeg drøfte funn som kan knyttes til de kreative, skapende prosessene har påvirket hvordan elevene har kommunisert gjennom modellering i leire.

Til slutt ønsker jeg gjennom disse drøftingene å presentere en konklusjon på problemformuleringen i neste kapittel.

6.1 Domene-relevant kunnskap

Funn fra undervisning og logg, samt lærers bakgrunnskunnskap legges til grunn for drøftingene knyttet domene-relevant kunnskap hos elevene. Amabile beskriver det å ha domene-relevant kunnskap som fagkunnskap eller ekspertise fra området som oppgaven elevene får skal løses i. Dette kan innebære elevenes materialkunnskap og hvor godt de kjenner til materialers muligheter, tåleevne, begrensninger, gjenbruksmuligheter og liknende kunnskap om materialene (Amabile, 2012). Elevene som har deltatt i forskningsarbeidet har undertegnede vært faglærer for i kunst og håndverk i snart tre år. Gjennom disse årene har elevene fått møte varierte materialer og benyttet seg av dem i flere ulike utfordringer. Hensikten med dette var å gi dem et bredt erfaringsgrunnlag og øke deres domene-relevante kunnskap. Gjennom deres interaksjon med materialet over tid, der de lærer seg om materialets muligheter og begrensninger, vil dette kroppslige samspillet gi elevene viktig erfaring, og særlig i en tid der det digitale stadig krever mer tid fra oss (Fredriksen & Sørnum, 2021, s. 168).

I undervisningen kom dette frem gjennom å observere trygge elever som mestret materialet og som fremsto som trygge i sine kreative prosesser. Det ble observert ulike måter å forme ut figurene sine, og ulike måter å overflatebehandle leiren. Det ble også observert ulike sammenføringsteknikker. Det var gjennom teknikk at elevene skilte seg mest ut fra hverandre. Noen elever var tryggere i det finmotoriske arbeidet, og som ofte tok seg mer tid til detaljer. Andre hadde en mer røff fremgangsmåte, men mestret å få til form likevel. Denne variasjonen av uttrykk kom fra elevenes egne domene-relevante kunnskap (Amabile, 2012). Å ha glatte overflater var ikke et krav til oppgaven, og det ble opp til elevene å selv tolke frem uttrykket på sin måte. Jeg vil hevde at dette bidro til å skape elevenes egne uttrykk, og at disse uttrykkene derfor ble mer deres egne.

Domene-relevant kunnskap kan også være kunnskap knyttet til hvordan man kan kombinere materialet med andre typer materialer eller mulighetene til å bruke materialer på andre eller nye måter. Det innebærer også kunnskap om hvilke verktøy som er hensiktsmessige å bruke i ulike situasjoner (Amabile, 2012). Selv om hovedutfordringen for elevene dreide seg om å forme frem karaktertrekk, skulle selve montasjen skje i samarbeid med galvanisert ståltråd og en treplate. Her viste elevene at

de i hovedsak mestret dette uten hjelp – her viste de kunnskap om hvordan balansere godset med et nytt materiale, lengder på ståltråder og hvilke verktøy som var hensiktsmessig å benytte seg av. To elever benyttet seg også av måten å montere på til å bidra til sitt valgte karaktertrekk.

Min påstand vil være at gjennom denne kunnskapen elevene hadde opparbeidet seg gjennom erfaring, bidro dette til å skape et fundament for deres kreative prosesser. Gjennom å være trygg i materialkunnskap og materialbruk har man fjernet en del av prosessen som ellers måtte ha gått til utforskning av materialet som skulle tas i bruk. Dette kan bidra til økt kreativitet hos elevene (Amabile, 2012).

6.2 Kreativitetsrelevante prosesser

Funn knyttet kreativitetsrelevante prosesser kom frem i spørreundersøkelse «Karaktertrekk II», undervisning, logg og fotomaterialet.

Amabile beskriver innholdet i dette komponent som kognitive evner knyttet til det å ha indre, kreative prosesser. Eksempler på dette kan være et tankesett og en personlighet som kan knyttes til det å tørre å ta sjanser, til å klare å se nye eller flere perspektiv på utfordringer de står ovenfor. Dette komponent handler også om å evne å arbeide disiplinert, konsentrert og å klare å komme frem med nye ideer. For å få til dette, innebærer det også at eleven klarer å bryte ut av kjente mønster eller arbeidsmetoder (Amabile, 2012, s. 2).

En elev kommenterte underveis i oppvarmingsoppgavene at det var godt å repetere teknikk slik at de lettere kunne jobbe selvstendig senere. Samtidig kommenterer eleven at dette likevel var noe nytt, som hen ikke hadde gjort tidligere og som utfordret. Dette grenselandet mellom det kjente og det ukjente kan bidra til å gi elever flere bein å stå på når det kommer til tankesett og arbeidsmåter og nettopp hjelpe dem med verktøy for å bryte ut av kjente arbeidsmønster. For hva kan skje om man ikke utfordrer elever? Man kan tenke seg at elever ikke utvikler evner til å tenke kreativt, å tenke nye tanker eller evne til å finne nye løsninger. De siste årene har en bredt akseptert definisjon på kreativitet vært noe som er originalt og formålstjenlig (Olafsson, Å støtte kreativitet,

2020). Dette gjelder også det som skjer inni oss. Dette spenningsfeltet mellom kjent og ukjent terreng i skapende prosesser vil være et felt der læring oppstår, og for å gjøre det kan det være en fordel å gi elevene grunnleggende teknikk som de kan videreutvikle på egen hånd. Angelo beskrev hvordan hennes jazz-elever måtte kopiere og trene disse grunnleggende prinsipper i sjangeren for etter hvert å kunne skape egne uttrykk (Angelo, 2013). Slik er det også i kunst- og håndverksfaget. På den måten vil elevene selv kunne utvikle evner i kreativitetsrelevante prosesser og utvikle sin egen kreativitet.

Fra fotomaterialet var det flere originale uttrykk, og som også klarte å kommunisere både karaktertrekk, men også historier. Disse estetiske uttrykkene kan man argumentere for at kommer fra elever med kreativitetsrelevante evner. Ved å bruke definisjonen på kreativitet kan man påstå at mange av uttrykkene som kom frem under prosjektperioden hadde kjennetegn på både originalitet og formålstjenlig med tanke på hva de skulle representere eller fortelle. Disse uttrykkene kan man si å kunne være en representasjon av og resultat av de kreativitetsrelevante prosessene. Man kan hevde at kognitive strategier og personlighetstrekk som bidrar til å tørre å ta en sjanse, og å være villig til å bryte vante mønster er atferd som allerede er lært hjemmefra, gjennom sosiale arenaer og gjennom skolegang. Vi blir en sum av alle våre erfaringer. Når elever kommer til undervisning med sine strategier er det viktig at læreren oppmuntrer egenskaper som bidrar til kreativ utvikling hos eleven, slik at disse indre, kreative prosessene i elevene vokser og videreutvikles. I dette prosjektet møttes elevene med en åpen oppgave der de ble oppfordret til å bruke sine egne, kreative evner slik de selv ønsket. Dette ble gjort for å tydeligere kunne observere elevenes kreativitetsrelevante prosesser i undervisningen (Amabile, 2012). Fra logg er det notert gjentatte samtaler med elever som lufter sine ideer, eller med glede forteller om hvilke egne ideer de fikk underveis, og som i dette læringsmiljøet kunne få sin plass. Elevenes egne erfaringer vil være en viktig del av de skapende prosessene og preger deres arbeid (Austring & Sørensen, 2019, s. 260)

6.3 Oppgavemotivasjon

Fra spørreundersøkelser, undervisning og loggnotater kan noen av funnene knyttes til motivasjon for oppgavene elevene fikk.

Amabile beskriver kjennetegn på oppgavemotivasjon som en form for indre lidenskap eller indre motivasjonsfaktorer som kommer av at elevene synes oppgaven er interessant, at den involverer eller engasjerer dem, at det gir dem personlige utfordringer de synes er spennende eller tilfredsstillende (Amabile, 2012, s. 2). Dette beskriver indre prosesser som kan være observerbare i et klassemiljø eller som kan komme frem i undervisningssituasjoner.

Spørreundersøkelsen «Karaktertrekk I» viste at eleven ikke hadde stor forståelse for hva karaktertrekk var før prosjektet startet. Her vurderte jeg å bruke begrepet personlighet, og kan med bakgrunn i kjennskap til elevgruppen, anta at flere ville ha svart at de visste hva begrepet betydde. Valget av å holde meg til karaktertrekk var for å få en avstand til det private og å respektere det personlige aspektet ved oppgaven. Det var også for å få inn et element av dybdelæring for å kunne åpne opp for mulighet til en dypere forståelse for temaet. Dette funnet bidro til hvordan undervisningen tok form. I oppstarten av undervisningen fikk elevene derfor diskutere og definere hvordan de forsto karaktertrekk og kunne legge sin egen forståelse for dette. Gjennom å ha en åpen oppgavebestilling der elevene kunne bruke seg selv og sine egne ideer opplevde jeg at motivasjonen for oppgaven økte, og var et observerbart funn i klassemiljøet.

Gjennom å gi frie, åpne oppgaver inviteres elevene til å tenke kreativt og hente frem egne prosesser, tanker og ideer. Dette skaper autonome, selvstendige elever som tør å stole på seg selv. Dette er å anerkjenne elevene, og dermed gi det de bringer til bordet i skapende prosesser en forhøyet verdi. Gjennom erfaring fra elevgruppen, visste jeg at åpne, frie oppgaver ga forhøyet oppgavemotivasjon. Funn fra undervisning og logg kom fra elevuttalelser og samtaler, der elevene begeistret deler tanker og ideer, både med hverandre og lærer. Noen sa direkte at de synes oppgaven var spennende, og andre sa dette indirekte ved å uttrykke egen tilfredshet med å kunne tolke innholdet slik de ønsker.

Det var få som uttrykte bekymring rundt oppgaven. En elev uttrykket bekymring rundt det å forme fiskefigurer. Denne uroen la seg da eleven ble trygget på at det var karaktertrekk som var hovedoppgaven her, og at fokuset kunne legges på det. Silver hevder at grunnleggende for å bygge karakterers form er å forstå hvordan man kan konstruere de ulike delene sammen (Silver, 2017, s. 106). Ved å la elevene lage en egen plan for hvordan de kunne visualisere form, kunne dette bidra til å skape oversikt og trygghet i det skapende arbeidet. På den måten kunne det bidra til økt oppgavemotivasjon. Påstanden er ikke at å ha en plan sørger for at alle elever opplever oppgavemotivasjon, men at fravær av bekymringer og tilstedeværelse av kontroll øker sjansene for det.

En annen påstand er at gjennom at elevene har et godt domene-relevant kunnskapsgrunnlag, bidrar også dette til oppgavemotivasjon. Gjennom elevens erfaring om materialets agentskap vil dette kunne trygge elevene på at de står overfor noe de vil mestre (Fredriksen & Sørnum, 2021, s. 159).

Funn fra spørreundersøkelsen kunne tolkes som at elevene hadde høy oppgavemotivasjon. På spørsmål om hva som var den viktigste årsaken til at de valgte sine karaktertrekk i prosjektet, svarte 82,8% av elevene at de kom på ideen selv, uten påvirkning fra andre. Dette tolkes som at elevene selv opplever seg som autonome i sine skapende prosesser. Dette var interessant, da hele undervisningsopplegget åpnet for muligheten for samarbeid, og elevene kunne sitte sammen mens de arbeidet. Man kan jo anta at elevene kunne la seg inspirere av andre i rommet. Likevel sammenfaller resultatet med observasjonene fra undervisningssituasjonen og resultatene fra fotoempirien. Elevene så ut til å foretrekke å sitte sammen med andre, men at oppgaven og materialet de arbeidet med gjorde at elevene hadde et stort fokus på eget arbeid.

Vi kommer da også til materialet leire som et aspekt for oppgavemotivasjon. Dette fleksible materialet hadde elevene fra før god kjennskap til, uten at jeg påstår at de var eksperter. I tillegg er min påstand at materialet leire har noen egenskaper som er viktige for å oppleve mestring. I en kontekst som dette, der sprekker eller former som ikke tilsvarer naturens ekte former ikke spiller en rolle, sitter elevene igjen med materialet og hvordan de selv ønsker å forme dette. Påstanden er at materialet leire er et inkluderende

materiale. Gjennom elevenes samspill med leiren, vil leiren få sin form. Denne formen blir til direkte gjennom elevenes egne førforståelser og erfaringer (Austling & Sørensen, 2019, s. 263). Her vil formen dermed bli et direkte resultat av eleven selv, og gi elevene et eget uttrykk som ingen andre har helt likt. Her kan man argumentere for at kanskje ikke alle blir like fornøyd med det endelige uttrykket, men at sjansene for dette øker i et åpent og inkluderende fellesskap. Men som utgangspunkt i oppgavemotivasjon vil materialet innby til mestring og motivasjon, da samtlige fikk til å skape karaktertrekk gjennom modellering i leire.

6.4 Det sosiale arbeidsmiljøet

Amabiles fjerde komponent er knyttet til faktorer som påvirker livet i klasserommet. Dette komponent er det eneste komponent som ligger utenfor eleven selv, og inneholder faktorene som en lærer kan påvirke direkte.

For at elevene skal kunne arbeide kreativt har læreren en viktig rolle som tilrettelegger for kreativitet. En lærer kan potensielt også være en hemmer for kreative prosesser blant elevene. Amabile løfter dette frem særlig i sin komponentteori 4. prinsipp, som omhandler arbeidsmiljøet til elevene. Dette miljøet handler både om rommet i seg selv, materialtilgangen, verktøyene som er tilgjengelige og hvorvidt det er lagt til rette for at det er tid og frihet til å jobbe kreativt. Måten det undervises på, hvilke oppgaver som gis og forventninger og holdninger fra lærer kan både hemme eller fremme kreativiteten blant elevene.

Elevene som deltok i dette prosjektet hadde et fast verkstedrom som de gjennomførte undervisningen i. Dette rommet var et verkstedrom som de allerede kjente godt til fra tidligere års undervisning. I dette rommet hadde de også tilgang til alt de trengte av leire og verktøy som de trengte for å gjennomføre oppgaven de hadde fått uten noen begrensninger på dette. Tidsrammen til oppgaven var satt til seks økter, der det i hovedsak var lagt opp til arbeidsøkter for elevene, med unntak av første og siste økt der det ble satt av tid for introduksjon og avslutning av prosjektet. Dette bidro til nok tid for elevene til å gjennomføre sine planer. Dette er alle faktorer som hører til de ytre faktorene som en lærer har muligheten til å påvirke, gjøre tilgjengelig eller tilrettelegge

for. Her ble det dermed sørget for at de ytre rammene for å gjennomføre oppgaven var lagt til rette for dem. De var kjent med rommet, de hadde alt de trengte av materialer og det var satt av nok tid til å gjennomføre oppgaven. Disse faktorene har betydning for å legge til rette for kreativitet (Amabile, 2012). De hadde også fått nødvendig erfaring fra tidligere undervisning, samt repetisjon i oppvarmingsoppgaver for å klargjøre dem for den nye oppgaven slik at deres tidligere erfaringer kunne bidra til å skape en bro mot nye erfaringer og ny kunnskap (Austring & Sørensen, 2019, s. 259).

Funn fra «Karaktertrekk II» fortalte at 75,9% av elevene mente at samarbeidet med andre elever hadde betydning for motivasjonen. På et annet spørsmål svarte 51,7% at også samarbeidet med læreren var av betydning. Her forteller elevene at muligheten for samarbeid er viktig for motivasjonen. I hovedvekt foretrekker de samarbeid med andre medelever, noe som er i samsvar med undervisning. De har samme referanserammer for alder, rolle, skoleerfaring med mer og tilgangen til en potensiell samarbeidspartner er høyere enn ved å samarbeide med en lærer. Det er likevel mange som opplever samarbeid med den voksne som viktig. Her vil måten man utøver rollen som lærer på kunne påvirke resultatet. I dette prosjektet var det et fokus på å legge til rette for gode undervisningsøkter, i tråd med regjeringens beskrivelser av undervisning som fremmer læring (NOU, 2015, s. pkt. 5.1). Undervisningen etterstrebet for eksempel fravær av stressfaktorer i oppgaveformidling og i forventningene til hvordan den skulle løses. Tonen mellom elevene og den voksne var i all hovedsak positiv av natur og bidro til et trygt og godt læringsmiljø. Elevene fikk nok tid til å mestre på sitt nivå, der komparative funn fra undervisning og logg viste at de enkelte elevene tilpasset sin arbeidsmåte til tiden de fikk til rådighet. Dette var en uventet og interessant observasjon i rommet. Elevproduktene varierte i antall fra elev til elev, men i rommet var alle i aktivitet under øktene. Denne muligheten for å arbeide i sitt eget tempo ble en uventet viktig faktor for arbeidsmiljøet. Om lærer (jeg) hadde endret undervisningsstilen antar jeg at svarprosenten tilknyttet samarbeid med lærer hadde gått ned om jeg hadde fremstått strengere, hatt mange føringer for hvordan de skulle løse oppgaven eller gitt dem mindre tid til å løse utfordringen.

Undervisningsformen la også opp til å skape rom for autonomi hos elevene. Mulighet for å arbeide selvstendig, bruke seg selv og sine egne ideer kan både knyttes til de indre kreativetsrelevante prosessene iboende elevene, men også til forventninger og mulighetene i det sosiale arbeidsmiljøet. Som pedagog kan man direkte påvirke det sosiale arbeidsmiljøet gjennom måten man påvirker og former dette. Gjennom å etterstrebe å gjøre elevene så autonome som mulig, vil det tilrettelegge mulighetene for at resultater fra elevarbeid faktisk kommer ut fra elevene selv, og ikke styrt eller kontrollert for mye av læreren. Dette impliserer at elevenes stemmer blir unike og originale.

I begynnelsen av dette avsnittet hevdet jeg at komponent som omhandler det sosiale arbeidsmiljøet er det komponent som en lærer har mulighet til å påvirke direkte. Men min påstand er at en lærer også kan legge til rette for utviklingen av de tre første komponent, selv om disse i utgangspunktet representerer indre kjennetegn hos elevene. Gjennom å utvide elevenes erfaringsgrunnlag gjennom først modellering, kopiering og deretter egne utprøvinger kan elevene utvide sin egen «verktøykasse» gjennom å balansere mellom det kjente og ukjente. Her kan læreren være en fremmer for økt kreativitet gjennom å sørge for at elevene får økt domene-relevant kunnskap, legge til rette for at de får positive opplevelser gjennom å tørre å ta sjanser slik at deres kreativetsrelevante prosesser blir gode, og til sist etterstrebe å lete etter utfordringer som kan tenne engasjementet og dermed gi grobunn for den indre lidenskapen som gir økt oppgavemotivasjon.

I regjeringens NOU 2015:8 punkt 5.1 er det beskrevet et forskningsbasert grunnlag for undervisning som fremmer læring (NOU, 2015). Disse punktene samsvarer godt med Amabiles komponentteori for kreativitet (Amabile, 2012). Olafsson konkluderer også at en kombinasjon av indre og ytre faktorer må til for å oppfylle læreplanenes intensjon om å utvikle kreativitet hos elever (Olafsson, Å støtte kreativitet, 2020, s. 13).

6.5 Å formidle med leire

Flere av teoretikerne jeg har henvist til i denne avhandlingen har tanker rundt dette å bruke kunst og estetiske uttrykk som en måte å kommunisere på, som et språk.

Hohr ønsker å skille mellom kunsten som utvider vår kulturelle opplevelshorisonnt og oppdragelsen som tar sikte på å utvide den individuelle opplevelshorisonnten (Hohr, 2015, s. 1) I undervisningssammenheng kan man se en sammenblanding av disse, der man både ønsker at barna skal forstå samfunnet og kulturen man kommer fra og lever i, samtidig som man ønsker at hver enkelt elev skal utvikle egne individuelle ferdigheter, som igjen samfunnet kan ha glede og nytte av. Denne sammenblandingen beskrives også i LK20. I overordnet del av læreplanen står det beskrevet både at «*Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål.*» og «*I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling.*» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Begge disse uttalelsene handler om individet og dens egen, individuelle utvikling. Det står videre at «*Når elevenes stemme blir hørt i skolen, opplever de hvordan de selv kan ta egne bevisste valg. Slike erfaringer har en verdi her og nå, og forbereder elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere.*» (Utdanningsdirektoratet, 2017), som tydelig gir signaler til at de individuelle ferdighetene elevene opparbeider seg vil kunne komme til nytte for vårt samfunn. Dette skal vårt fag bidra til. Dette prosjektet er tenkt som et bidrag til dette gjennom skapende prosesser.

Hohr foreslår å definere presentativ symbolikk som betydningsfull form (Hohr, 2015, s. 2). I dette legger han at form er noe som er planlagt, og har en betydning for den som skaper disse formene. Han mener nemlig at vi ikke kan komme utenom vår førforståelse, vår bakgrunn og det vi kommer fra, og at dette blir en del av det vi former frem mellom våre hender. Gjennom funn fra fotografiene av elevarbeidene kombinert med loggnotater fra samtaler og uttalelser med elever har eksempler på akkurat dette vært tydelige i uttrykksformen. Noen av fiskene har fått en bakgrunnshistorie som ikke alltid kan være så lett å lese utfra formen som figuren har fått. Et eksempel på dette er en av fiskene som liknet på elevens far. Fisken fikk et menneskehode med skjegg, ansiktstrekk

og en caps på hodet, der capsen var en viktig symbolbærer for eleven i elevens uttrykk og meningen bak formen.

Hohr forklarer dette fenomenet ved at man kan erfare form gjennom to typer ytringer, som han kaller for mønster og struktur. Struktur er selve formen mens mønsteret representerer det som formskaperen mener gjenstanden handler om. Mønsteret er altså kulturelt og mentalt betinget, og kommer ut fra formskaperen selv. I eksempelet med eleven som laget sin far med en caps på hodet, var denne figuren ganske lik faren av utseende, slik han så ut i virkeligheten. Men historien rundt betydningen av capsen var også viktig for denne eleven, og ble en vesentlig del av mønsteret i figuren. Capsen var et symbol på et frivillighetsarbeid som faren drev med, og som eleven mente var et viktig karaktertrekk hos ham, som et vesentlig kjennetegn på hvordan eleven kjente sin far. Strukturen fikk halvveis form som menneske og fisk, men det var mønsteret som her ble det mest meningsbærende elementet. Dette elevarbeidet ble et eksempel på hvordan man kan kommunisere med kunst og at estetiske uttrykk er en form for språk, og der unge mennesker også evner å formidle noe som ikke nødvendigvis er konkret, men som kan symbolisere indre eller abstrakte egenskaper.

Gjennom elevgruppens egen definisjon av karaktertrekk, la de innholdsforståelsen av begrepet til personlighet i form av indre egenskaper. Dette kom frem fra loggnotatene fra oppstart av undervisning i en klassesdiskusjon. I klassesdiskusjoner vil aldri alle stemmer bli hørt og man kan anta at om det oppstår stor muntlig enighet om et tema kan det være vanskelig å ytre andre meninger. Diskusjonen inneholdt likevel nyanser av indre egenskaper, som for eksempel at det å gjøre noe man liker godt eller har en interesse man er glad i, spiller inn på atferden i form av at man kan bli glad, rolig og så videre. Dette ble også synlig i fotomaterialet.

I fotomaterialet finner man 63 karaktertrekk. Av alle fisker som ble laget av 7.trinnselevne, ble fotografier tatt av de første gruppene som gjennomførte undervisningen og la grunnlaget for denne empirien. Blant disse kom det frem åtte karaktertrekk i kategori A, 22 karaktertrekk i kategori B, 32 karaktertrekk i kategori C og en figur i kategori D. Disse resultatene var en oversikt over hva slags type karaktertrekk

elevene valgte å forme frem og hvordan de fordelte seg. Her kunne jeg se et brudd mellom resultatene fra elevenes innledende forståelse av karaktertrekk, som ble uttalt som indre, personlige egenskaper, til hvilke formmessige uttrykk de valgte å lage, som i hovedvekt ble interesser. Dette var en interessant tolkning av elevene og man kan stille spørsmål til denne spenningen i empirien. Gjennom trianguleringen av foto, spørreundersøkelser, prosessloggen kan denne spenningen forklares gjennom elevenes egne forklaringer på hvordan de oppfatter karaktertrekk hos andre. Det kommer frem at elevene legger definisjonen av karaktertrekk til indre, personlige egenskaper men utdyper at også faktorer som interesser, gleder og til og med ytre kjennetegn kan gi oss et bilde av en persons karaktertrekk. Gjennom formskapingen ble hovedvekten av karaktertrekkene visualisert gjennom interesser. I så måte kan man forstå elevenes uttrykk ut fra sin forståelse og sitt ståsted og som et uttrykk for hvordan de oppfatter verden med bakgrunn i sine egne erfaringer og sin egen kunnskap (Austring & Sørensen, 2019, s. 260) (Østern T. P., 2017, s. 33) (Hohr, 2015, s. 4).

Bale støtter Deweys syn på estetisk erfaring som en måte å kommunisere sine erfaringer gjennom estetiske uttrykk, der delene av oss selv, våre erfaringer, opplevelser, kunnskap med mer danner delene av oss som utgjør en helhet. Disse delene av oss kan vi uttrykke estetisk gjennom skapende arbeid og vil kunne slå ut i ulike uttrykk (Bale, 2009, s. 18).

Dette så jeg med egne øyne gjennom elevarbeidene i prosjektet. For eksempel kunne liknende karaktertrekk som «blid» uttrykkes på ulike måter i fiskefigurene. Noen laget smale smil, noen laget store glis, noen laget åpne munn og noen kunne det til og med være litt vanskelig å oppfatte karaktertrekket i uttrykket. Disse variasjonene kom frem gjennom elevenes egne skapende prosesser, der de formet frem sine karaktertrekk der og da. Jeg var spent på om det kom til å bli mye kopiering av uttrykk medelevene imellom, men det opplevde jeg i svært liten grad. Jeg opplevde tvert imot at de aller fleste elevene hadde et stort fokus på egne prosesser og sin egen leirklump til tross for at de hadde mulighet til å jobbe sammen og samarbeide. Det slo også ut i variasjonen av estetiske uttrykk til tross for liknende karaktertrekk i gruppen. De fleste karaktertrekkene kunne man se på hodet eller kroppen til fiskefigurene. Ansiktet på fiskene viste oftest personlighetstrekk som «sur», «blid», «sint», «introvert». Her kom valgene frem som stereotypiske fremstillinger av humør gjennom blid munn, sur munn, smilende munn

eller øyne. Karaktertrekket «introvert» ble fremstilt uten ansikt, og kom med elevens egen forklaring på hvordan hen ikke ønsket å bli lagt merke til og at strategien var å være rolig og ikke mene så mye på fellesarenaer. Her kommer det frem en dypere tolkning av karaktertrekk fra eleven, og tanker, ønsker og følelser visualiseres gjennom et ansikt uten trekk, nøytralt og uten å skulle kommunisere noe. Men dette kommuniserer kanskje sterkere på et annet nivå enn det konkrete og stereotypiske.

Dette leder oss til potensialet i leiren som et (skole)materiale. Et potensial gjennom skapende prosesser med leire, er å kunne utvikle formferdigheter. Leire er et tilgjengelig og rimelig materiale. Det er også et fleksibelt, plastisk materiale som lett lar seg forme. Det innebærer at materialet i seg selv kan gi mestring til mange elever. For å forme materialet trenger man egentlig ikke andre verktøy enn sine egne hender for å skape form. Leiren blir medium og hendene middelet (Hohr, 2015, s. 3). Funn fra logg kunne fortelle at elever i hovedsak har et positivt forhold til leiren, og at egenskapene til leiren gjorde materialet lett å arbeide med. Det var lett å skape form. Dette kan også kobles til elevenes domene-relevante kunnskap.

Valget om å visualisere karaktertrekk gjennom fisker var et etisk valg. Karaktertrekk, eller personlighetstrekk kan være tematikk som for noen kan gå nært inn mot det private i oss, her forstått som den delen av oss som ikke deles med noen, eller med mange. Man kan tenke seg at det går et vanskelig definert skille mellom det private og det personlige. Man kan jo gjerne by litt på seg selv og være litt personlig uten å bli for privat. I skolesammenheng bør det være viktig å ikke gå over slike grenser, for å holde profesjonalitet og læringstrykk oppe. Gjennom å tolke karaktertrekk ved å lage fisker, var det tenkt å kunne skape avstand til det mest private, og å legge på et lag av fortolkning for elevene. Elevene kunne se for seg familiemedlemmer, venner, seg selv eller andre. Elevenes diskusjoner i alle tre gruppene dreide seg mest om slekt og venner, og ofte den nære familien. Det ble uttrykt at det var lettest å se for seg ulike karaktertrekk med mennesker man kjente godt. Disse samtalene kunne vært preget av eksempelet som pedagogen (jeg) viste ved gjennomgangen av hvordan de kunne bruke et kolonneskjema til å notere seg og planlegge egne arbeid. Gjennom en oppgave der man kunne visualisere noe knyttet en tematikk ville de visuelle uttrykkene kunne få vel så mange uttrykk uten

at man behøvde å gjøre dette for personlig, og å skape en trygg oppgave som kunne ta for seg tematikk aktuelt for egenrefleksjon og utvikling. Ved å lage fisker ble det også lagt til et ekstra lag av fortolkning, der kan måtte gi et dyr menneskelige trekk.

Materialets egenskaper gjorde at selv elever uten finmotoriske evner fikk til å skape form. De kunne da jobbe med mer grove former og overflater uten for mange detaljer, slik man også kunne se i en del av fotografiene av elevarbeidene. Til tross for at overflater eller former ikke ble identiske med en ekte fisk, kunne man likevel forstå hva formen representerte og hva de skulle forestille. Her var det både struktur og mønster som likevel gjorde seg gjeldene. Til tross for at ikke alle elevene hadde veldig bearbeidet overflate, var mønsteret, her historiene og karaktertrekkene de ville vise stort sett mulige å kjenne igjen. Disse ujevne overflatene og sprekke i godset kunne også være med på å skape karakter og et eget estetisk uttrykk i elevarbeidene. Her kunne jeg også dra paralleller til måten Kvasbø lager råde uttrykk i sine skulpturer, der det totale uttrykket fikk sin egen stemme. Fredriksen og Sørnum har studert en tolv år gammel gutt i samspillet mellom kroppen, materialet og verktøyet og foreslår at kunnskap skapes gjennom interaksjon med materialet (Fredrikssen & Sørnum, 2021, s.159). Både materialet i seg selv og den som utøver skapende arbeid med materialet har sin egen agens, og at dette påvirker hverandre. Med andre ord kan man si at materialets egenskaper og utøverens agens og måten de brukes i samspill med hverandre vil kunne påvirke hvordan det estetiske uttrykket blir.

Ved å trekke paralleller til denne avhandlingen kunne jeg observere hvordan elevene på samme måte kunne forme leiren mellom hendene med en oppmerksomhet mot leiren og dens egenskaper, muligheter og begrensninger. De fleste elevene opplevdes å innta en oppmerksom, nesten fenomenologisk lyttende holdning til det som foregikk mellom hendene deres og hvilken grad de kunne påvirke uttrykket gjennom små trykk i godset, ved å stryke overflater med fingrene eller måten de roterte og observerte figuren sin for å finne neste riktige handling med leiren etter hvert som den tok form. Østern påstår at kroppen innebærer nærhet og kontekst til det skapende (Østern P. , 2017). Slik observerte jeg også elevenes forhold til materialet. Til tross for at de hadde anledning til å kopiere personen ved sin side, innbød dette materialet til å være til stede her og nå –

materialets agens krevde det. I skapende prosesser som disse, ligger det et stort potensial i å oppleve kroppslig læring i samspill med materialet. For å lære gjennom interaksjon med materialet må man komme i en tilstand av tilstedeværelse – og nettopp det krever materialet leire av oss. Den vil nemlig være føyelig i starten, men tørke, sprekke eller ikke være formbar etter hvert som tiden går. Denne erfaringen vil man raskt få i arbeid med leire. Elevgruppen i prosjektet hadde allerede erfaringer med materialet, og i hovedsak var dette en kroppslig kunnskap de allerede hadde. Det var svært lite svinn på leire, og de kom raskt i en konsentrert tilstand mens de arbeidet.

En annen konsekvens av materialets agent knytter jeg til det å bruke leire som et medium for kommunikasjon. Ved at leiren krever tilstedeværelse i øyeblikket argumenterer jeg for at uttrykkene som blir skapt i materialet derfor også synger med sin egen unike stemme. Selv om man skulle forsøke å kopiere en annens figur, vil kun små endringer i trykk, eller tidsbruk gi godset sitt særpreg og sitt eget uttrykk – eller sin egen stemme å kommunisere med. Konsekvensen blir dermed originale og personlige uttrykk. Det er ikke til å komme utenom at jeg har fått en dypere kjennskap og innsikt i elevenes verden gjennom denne oppgaven, på godt og vondt. Det har vært opp til elevene å tolke disse karaktertrekkene som de selv har ønsket. Til tross for at hovedvekten ble presentert gjennom positive egenskaper og interesser, kom det også frem såre og vonde uttrykk og historier, uttrykt både gjennom leiren, og gjennom samtaler i rommet. Dette fortalte meg at man også bør være trygg i sin rolle som faglærer og voksenperson, slik at man nettopp tør og er i stand til å gi elevene en stemme på også det som ikke er så positivt (Olafsson & Gulliksen, 2018, s. 262). Denne oppgaven i dette materialet tillot noen nye stemmer å høres da de uttrykte seg på en ny måte gjennom kunsten. Å kunne fortolke og fortelle ga elevene en mulighet til å reflektere rundt tematikk som har med identitet og personlighet å gjøre og gi dem nye måter å uttrykke dette på.

Kritikken fra noen elever gikk på at materialet kunne tørke fortere enn de klarte å skape formen de ønsket, eller at de ikke fikk til den formen de hadde planlagt eller sett for seg at de skulle forme frem. Mellom loggnotater og elevfotografier var det hyppigere at det var elever som ikke holdt seg til sin opprinnelige plan, eller glemte at de hadde en ide' å

jobbe ut fra som opplevde at leiren tørket før de rakk å forme frem et uttrykk. Det pedagogiske undervisningsopplegget la opp til at elevene skulle lage seg en oversikt i forkant av det praktisk skapende arbeidet, slik at de hadde en ide' å arbeide ut fra. Dette var fra undervisningserfaring et bevisst valg for å gi elevene mulighet til å arbeide mens leiren var fuktig nok for forming og ikke bruke tiden på å stresse med å måtte være kreative der og da. Denne tankegangen kan man også knytte til Amabiles fjerde komponent som omhandler læringsmiljøet til elevene, der en hemmer for kreativitet i undervisning er tidspress for å utføre oppgavene (Amabile, 2012).

Jeg har gjennom funn fra empirien og i samhandling med elevene i undervisningssituasjonen og eget skapende arbeid fått en dypere innsikt i materialets egenskaper. En ny forståelse av materialet er at det er et meget inkluderende materiale og kan gi mange elever mestringsopplevelser. Dette lett tilgjengelige materialet kan bidra til at elever med formingskompetanse på ulike nivåer kan få til å forme og uttrykke seg, uavhengig av hvilken erfaringsbakgrunn eller ferdighetsnivå de har. Det gjør at man kan argumentere for at materialet egner seg godt til individuelt tilpassede oppgaver. Med dette materialet kan alle elever mestre på sitt eget nivå, og uttrykke seg med sine egne hender.

Gjennom spørreundersøkelsene «Karaktertrekk I» og «Karaktertrekk II» ble det komparative data som omhandlet forståelsen for oppgavens tema. Ved første runde var det kun to elever som svarte at de visste hva karaktertrekk var. Etter endt undervisning lå svarprosenten på 86,2% og viste en tydelig økning i forståelse av begrepet. Dette korrelerte med empirien fra fotomaterialet, undervisning og logg, der karaktertrekk ble presentert. Man kan stille spørsmål ved hvorfor det er interessant å måle begrepsforståelse i et praktisk-estetisk prosjekt. For at elevene skal ha forståelse og mulighet for å være kreative, mener jeg at man må ha en forståelse for det man skal inn i. For å sette dette på spissen kunne man ha gitt en liknende oppgave, men at begrepet de fikk var et ukjent ord fra et annet språk. Hvordan skulle man angrepet en slik oppgave? For at elevene skulle bli så autonome som mulig, ble de gitt et bredt spekter av mulige måter å tolke begrepet på, og deretter muligheten til å forme sin forståelse av begrepet før de startet på sitt skapende arbeid. Dette innebar høy elevmedvirkning. Dette

samsvarer med det fjerde vurderingsprinsipp for vurdering for læring (VFL) (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Et aspekt ved å knytte de kreative prosessene fra undervisningen nærmere et svar på problemformuleringen er hvordan elevene valgte å modellere leiren og hva de valgte å kommunisere karaktertrekk gjennom den. Funn fra spørreundersøkelsen «Karaktertrekk II» svarte 75,9 % av elevene at de mente karaktertrekk hadde noe med identitet å gjøre. Her svarer elevene at de mener karaktertrekk og identitet henger sammen. Siden de svarer på dette spørsmålet i en undersøkelse som omhandler karaktertrekk kan det diskuteres om spørsmålet kan virke ledende. På en annen side er disse resultatene i samsvar med erfaringene fra undervisning og logg. Det samsvarer også med det empiriske materialet i fotografiene av deres figurer, som bidrar til å øke reliabiliteten. Dette resultatet kan dermed forstås som en bekreftelse på det personlige aspektet i oppgaven og dermed også en utvidelse av identitetsforståelsen. Dette innebærer et aspekt av dybdelæring, som defineres som den gradvise utviklingen av kunnskap og varige forståelsen av begreper, metoder og sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I tillegg - ved å gå fra ide til form, og å av og til endre form der og da er noe som materialet leire tillater. Leire som et fleksibelt materiale former seg ulikt gjennom flere faktorer. Hendenes kraft, bevegelse og temperatur vil prege hvordan leiren tar form. Mengden leire vil også ha noe å si for hvordan former skapes. I samspillet med tankene vi har der og da og hvordan vi reagerer på endringene i materialet vil også prege formen. Ved å skape form, vil man skape et uttrykk. Og gjennom ulike uttrykk vil man kunne kommunisere. Derfor kan man også påstå at man kan bruke visuelle uttrykk i leire som et språk og et middel for å kommunisere.

6.6 Kunstneren, forskeren og læreren som fortolkere

Som kunstner kunne egne erfaringer, både tidligere erfaringer og prosesserfaringer gi retning og ideer til lærer-rollen og forskeren. Denne rollen ga viktig innblikk og inspirasjon

til lærerens blick på prosjektet. Innsikten som jeg allerede hadde som pedagog, kunne sette rammene for prosjektet, og særlig planlegging og gjennomføringen og evalueringen av undervisningsopplegget ble preget av lærer-rollen og de innspill som kunstner-rollen ga. Forsker-rollen var tydeligst i oppstartfasen, og i avslutningsfasen av arbeidet. I oppstarten ga forskerblikket retning, og i avslutningsfasen ga forskerblikket oversikt og perspektiv på prosjektet. Forskeren satt likevel på skulderen til både kunstneren og læreren underveis og filtrerte det som skjedde gjennom forskerbriller. De tre rollene har hatt sin nytte gjennom å kunne belyse prosjektet på hver sin måte. Men det innebar også noen dilemmaer som måtte løses underveis.

Et dilemma var å finne ut hvilke briller man kunne beskue arbeidet gjennom i ulike deler av prosessen. Gjennom kunstnerbriller kunne man leke, være nysgjerrig og åpen for det som kunne oppstå i situasjonen, og kunne bli overivrig i fantasien og se muligheter overalt. Samtidig kunne læreren med sin kunnskap, kjennskap og erfaring være mer nøktern og begrensende for å tilfredsstille forskerens behov for rammer og samtidig legge til rette for skapende arbeid. Dilemmaene ble løst underveis gjennom å inngå kompromisser for de ulike delene av prosessene slik at arbeidet med å belyse problemformuleringen kunne bli mulig.

Styrken i denne vekselvirkningen mellom kunstner, forsker og lærer var å kunne se alle disse tre perspektivene i et og samme prosjekt, og la disse blikkene belyse problemformuleringen fra ulike ståsteder. Det mener jeg bidro til at jeg kunne få et skarpere blick på det innholdsrike landskapet jeg forsket på.

7 Konklusjon

Den a-r-t-ografiske tilnærmingen til avhandlingen sørget for at man kunne belyse problemformuleringen fra ulike vinkler og å utforske hva som skjer i mellomrommene mellom en kunstner, en forsker og en lærers mandat. Min oppgave ble å sørge for at alle mine ulike kunnskapsrøtter som spredte seg ut i flere retninger og symboliserte de ulike delene som påvirket elevenes kreative prosesser, ble satt i sammenheng med hverandre og samlet i en forståelig kontekst.

Min kunnskap som faglærer i kunst og håndverk, om veiledningspedagogikk og prinsipper for vurdering for læring, samt fokus på å ha et trygt læringsmiljø og tilrettelegging for høy autonomi hos elevene har vært et grunnleggende rammeverk for mine studier, og kan påvirke kreative prosesser hos elever (Amabile, 2012). Disse faktorene vil spille inn i alle lærings situasjoner, uansett om man er i klasserommet eller andre steder der læring skal foregå. Denne makten og ansvaret som ligger hos pedagogene kan man anta utøves på ulike måter gjennom pedagogers egne erfaringer, kunnskap og dermed kompetanse. Man kan også anta at pedagoger, slik som elevene, går inn i undervisningssituasjoner med sin forforståelse, sine karaktertrekk og væremåte som også kan prege en undervisningssituasjon. Denne kunnskapen om hva som ligger i en pedagogs mulighetsrom til å tilrettelegge for skapende og autonome elevers skapende prosesser er viktig og kan være verdt å dvele ved. Fagkunnskap har vært viktig, og satt preg på prosessene og det sosiale arbeidsmiljøet til elevene. Uten denne kunnskapen kunne jeg ha preget elevenes uttrykk, og ikke fått tydelige svar på mine undersøkelser. Elever som får være autonome i et klasserom er oftere mer motiverte for sine oppgaver enn ved for mye overstyring, som elevene i dette prosjektet bekreftet. Ved å skape rom for autonome elever, legger man til rette for elevenes eget, originale uttrykk, slik elevenes arbeider bevitnet. Dette har vært grunnholdningen og rammene for å kunne besvare studiens problemformulering:

«På hvilke måter uttrykker elever på 7.trinn ulike karaktertrekk gjennom modellering i leire?»

Karaktertrekk som har kommet til uttrykk i denne avhandlingen har variert mellom indre personlighetstrekk, ytre, fysiske kjennetegn samt interesser og preferanser som er tydelige for barn.

Denne forskningen har vist at elevene i hovedsak har valgt å uttrykke interesser som karaktertrekk, noen færre valgte å uttrykke indre egenskaper og noen få trekk fra utseende som karaktertrekk. Dette til tross for at elevgruppen i hovedvekt kategoriserte karaktertrekk som indre, personlige egenskaper. Dette bruddet forklares gjennom at mange elever oppfatter interesser som er betydningsfulle for oss, kan prege vår atferd. Elevene har benyttet seg av form-skaping, risseteknikk, sammenføringsteknikker og monteringsmuligheter for å få frem sine karaktertrekk.

En annen årsak er at denne elevgruppen fant det lettere å visualisere konkrete gjenstander fremfor indre egenskaper. Likevel klarer flere i denne alderen også å visualisere sinnstilstander, personlighetstrekk og fortelle historier gjennom å forme leiren. I hovedvekt presenterer elevene karaktertrekk med positivt fortegn, men gjennom prosessene ble også vonde og negative karaktertrekk presentert f.

Ved å jobbe med temaet karaktertrekk i keramisk leire, kan man se flere sammenhenger til at det kan bidra til å utvikle elevers forståelse for identitet. Gjennom å arbeide med leire, kan dette bidra til å utvikle kreativitet og selvuttrykk, noe som kan være viktig i utforming av egen identitet og forståelse for andres. Gjennom å forme og skapende prosesser der man former og skaper uttrykk i leire kan det bidra til å øke selvinnsikt, selvbilde og egenverdi, som igjen kan ha positiv innvirkning på identitetsutvikling. Ved å se på seg selv og andre gjennom materialet leire, kan dette bidra til å utvikle empati og forståelse for både egne og andres roller og ståsted i verden, og på den måten lære å se verden fra flere perspektiv. Det vil kunne generere en mer inkluderende og forståelsesfull holdning og bidra til at elever utvikler syn på både seg selv og andre.

Gjennom arbeidsprosesser med karaktertrekk i leire, kan dette også innebære å utvikle kritisk tenkning og problemløsning, ved å trene på å tenke kreativt og utenfor boksen. Dette kan igjen bidra til en mer nysgjerrig og selvstendig holdning og som kan bidra positivt til å utvikle egen identitet.

At disse læringsprosessene foregår i et læringsmiljø der det er rom for egne tanker og løsninger vil kunne bidra til en større utvikling enn i et låst læringsmiljø der pedagoger er ute etter et bestemt resultat.

8 Veien videre

For meg har dette forskningsarbeidet bekreftet hvor viktig fag vi jobber med, og som har så stort potensiale til å nå ut og utvikle så mange elever. Å balansere på en linje mellom personlige og private historier har gitt meg en solid bekreftelse på at det å være faglig trygg har vært svært viktig. Jeg håper i fremtiden at vårt fag vil kunne få en økende anerkjennelse i vårt samfunn utover vårt eget fagfelt – våre forskningsstemmer som synger i litt andre toner kan bidra til viktige nye perspektiver for fremtiden.

Prosjektet har vært meget interessant, og har potensiale til å undersøkes videre og videreutvikles i flere retninger. Denne måten å arbeide med åpne, frie oppgaver fortjener flere blikk, og med en potensielt større gevinst for elevenes læring og utvikling. I denne studien kunne det også vært fristende å undersøke kjønnsroller og hvordan elever presenterer sitt syn på dette, i en tid da samtalene i samfunnet befinner seg i endring. Å utforske videre på gevinster med å jobbe med de nære temaer i dette faget kan også gi viktig kunnskap i framtidens skole.

9 Referanser

- Aisato, L. (u.d.). *Om meg*. Hentet fra Lisa Aisato: <https://www.aisato.no/lisa-aisato>
Hentet ut 28.02.2023
- Amabile, T. (2012, april 26). *Componential Theory of Creativity (Working Paper 12-096)*.
Hentet fra Harvard Business School. Hentet ut 12.10.2022:
<https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/12-096.pdf>
- Andrea YT. (2019, 11 5). *Grease (1978) - You're the One That I Want + ending scene (HD)*. Hentet fra YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=0_hYBHyKk34
Hentet ut 28.02.2023
- Angelo, E. (2013). Musikkundervisning som en dialog mellom det ytre og det indre. En jazzpedagogs profesjonsforståelse. I G. S.-K. I A.-L. Østern, *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (ss. 60-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Bjørnstad, *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012, 3 28). *Art Based Research*. SAGE Publications, Incorporated. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=996367>
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York, USA: The Berkley Publishing Group, by the Penguin Group. Paperback edition.
- Ericsson, K. A. (2014, 6 2). *Expertise*. Hentet fra ScienceDirect: <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1016/j.cub.2014.04.013> Hentet ut 01.03.2023
- Fredriksen, B. C. (2011, 7 5). *When past and new experiences meet. Negotiating meaning with 3-D materials in early childhood education*. Hentet fra FORMakademisk 4 (1) : 65-80 - hentet ut 04.02.2023:
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.128>
- Fredriksen, B. C., & Sørnum, A. G. (2021). Dreining av en trekule som arena for kroppslig læring. I Ø. B. Tone P Østern, *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser* (ss. 157-169). Oslo: Universitetsforlaget.

- Fredriksen, B. C., & Sørum, A. G. (2021). Dreining av trekule som arena for kroppslig læring. I H. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud, & A. G. Sørum, *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser* (ss. 157-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glăveanu, P., & Kaufman, J. C. (2019, 1). *Creativity: A Historical Perspective*. Hentet fra Researchgate: DOI:10.1017/9781108776721.002
- Halvorsen, E. M. (2016). *Kunstfaglig og pedagogisk FOU. Nærhet, distanse, dokumentasjon*. Cappelen Damm Akademisk. 1,utg., 3. opplag.
- Hansen, C. D. (2016). *Håndbog i studiokeramik. Teori & teknik. (3.utgave)*. Odense SØ: PRAXIS - Erhvervsskolernes Forlag.
- Harper, D. (2002). *Talking about pictures; a case for photo elicitation*. Hentet fra Routledge, Taylor & Francis Group: <https://www-tandfonline-com.ezproxy2.usn.no/doi/epdf/10.1080/14725860220137345?needAccess=true&role=button>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers : Maximizing Impact on Learning*. . Ebook publisher date: 08.02.2012: Routledge.
- Helse og sosialfag. (2011, 9 15 (sist oppdatert)). *Fordypning - kognitiv utvikling*. (C. Damm, Produsent) Hentet fra Helse- og sosialfag: <https://helseogsosialfag.cappelendamm.no/c573683/artikkel/vis.html?tid=573782>
- Hohr, H. (2015, 12 14). *Kunst og estetisk oppdragelse*. Hentet fra Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Hentet ut 21.11.2022: <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.113>
- Idébanken. (u.d.). *Skap engasjement med IGP-metoden*. Hentet fra Idébanken - for et arbeidsliv som inkluderer: <https://www.idebanken.org/kloke-grep/artikler/skap-engasjement-med-igp-metoden>
- Irvine, A. (2014). *Ceramic Sculpture. Making faces. A Guide to Modeling the Head & Face with Clay*. New York: Sterling Publishing.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2018). A/r/t-ography as Practice-Based Research. I M. R. Carter, & V. Triggs, *Arts Education and Curriculum Studies. The Contributions of Rita L. Irwin*. (ss. 162-179). New York and London: Taylor & Francis. Hentet fra Kortext: <https://www-taylorfrancis->

com.ezproxy2.usn.no/books/edit/10.4324/9781315467016/arts-education-curriculum-studies-mindy-carter-valerie-triggs

Jeff Sherry. (2016, 12 7 - Opplastingsdato). *Ministry of Silly Walks*. Hentet fra YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=eCLp7zodUil> Hentet ut 28.02.2023

Justesen, L., Laub, M. T., & Rostgaard, B. (2018, 6 7). *Fotografi som visuel metode i ernærings- og sundhedsfaglige studier*.

doi:<https://doi.org/10.7146/map.v3i1.106186>

Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet?* Oslo: Universitetforlaget.

Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget. 3. utgave.

Kristiansen, A. (2011). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid, & D. G. Aasland, *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (ss. 24-40). Oslo: Gyldenda Forlag AS, Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. &, & Brinkmann, S. (2015). Validitet som sosial konstruksjon. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *I det kvalitative forskningsintervju* (ss. 272-294). Oslo: Gyldendal akademisk - 3. utgave.

Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitative studier. I B. Starrin, M. Alexandersson, A. B. Silva, R. E. Lappalainen, S. Larsson, G. Lindgren, . . . V. Wahlberg, *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (ss. 163-189). Lund: Studentlitteratur AB.

Lovdata. (2020, 6 29). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra Lovdata:

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-1#%C2%A73-3

Maria Øverbye. (u.d.). Hentet fra Galleri Giga: <https://gallerigiga.no/kunstner/maria-overbye/>

McNiff, S. (2007, 11 14). *Art Based Research*. Hentet fra Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples and Issues. Hentet ut 13.02.2023:

<https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=qzx1AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA29&dq=what+is+art+based+research+&ots=EYsfl2Wnf1&sig=sygzBfD3IE0K->

3iXvmgXnu9qKt0&redir_esc=y#v=onepage&q=what%20is%20art%20based%20research&f=false

Mende-Siedlecki, P. (2018, 12 1). *Changing our minds: the neural bases of dynamic impression updating*. Hentet fra Elsevier:

[https://pdf.sciencedirectassets.com/308596/1-s2.0-S2352250X18X00025/1-s2.0-S2352250X18300782/am.pdf?X-Amz-Security-](https://pdf.sciencedirectassets.com/308596/1-s2.0-S2352250X18X00025/1-s2.0-S2352250X18300782/am.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEAgACXVzLWVhc3QtMSJGMEQCIAMVJ499tQkx9XudV%2BWcVDEfsldpnfYiubE%2FdknRFfyINAiBx7gMrO4MT06Ja9NPfS7Ay%2B7wa143M3BGEqRas2Aoi)

[Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEAgACXVzLWVhc3QtMSJGMEQCIAMVJ499tQkx9XudV%2BWcVDEfsldpnfYiubE%2FdknRFfyINAiBx7gMrO4MT06Ja9NPfS7Ay%2B7wa143M3BGEqRas2Aoi](https://pdf.sciencedirectassets.com/308596/1-s2.0-S2352250X18X00025/1-s2.0-S2352250X18300782/am.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEAgACXVzLWVhc3QtMSJGMEQCIAMVJ499tQkx9XudV%2BWcVDEfsldpnfYiubE%2FdknRFfyINAiBx7gMrO4MT06Ja9NPfS7Ay%2B7wa143M3BGEqRas2Aoi)

Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi (Norsk utgave)*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Myjunkshared. (2010, 12 23). *Hege - En schøyer (NRK 1990) - Stælken Gundersen.VOB*.

Hentet fra YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Lp7iKkle8-E> Hentet ut 27.02.2023

NOU. (2014, 9 3). *NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole — Et*

kunnskapsgrunnlag. Hentet fra Kunnskapsdepartementet:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU. (2015, juni 5). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*.

Hentet fra Kunnskapsdepartementet:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Olafsson, B. (2020, 12 13). *Å støtte kreativitet*. Hentet fra FormAkademisk:

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>

Olafsson, B. (2020, 12 15). *Å støtte kreativitet*. Hentet fra Formakademisk:

<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>

Olafsson, B. (2020, 12 13). *Å støtte kreativitet. Hva kan støtte eller hemme læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk?* Hentet fra Form Akademisk:

<https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/article/view/3947>

Olafsson, B. (2020, 12 13). *Å støtte kreativitet. Hva som kan påvirke læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk*. Hentet fra Form Akademisk:

<https://journals.oslomet.no/index.php/formakademisk/article/view/3947>

- Olafsson, B. (2022, 12 15). *Kreativitet i klasserommet. Kunst og håndverkslæreres forestillinger om kreativitet og hva som støtter eller hemmer kreativitet i norsk grunnskole*. Hentet fra USN Open Archive: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3037026>
- Olafsson, B., & Gulliksen, M. S. (2018). Kreativitet i begynneropplæringen. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen - En forskningsbasert tilnærming* (ss. 249-268). Oslo: Universitetsforlaget.
- Phillips, C., & Salehi, A. (2016, april 1). *A Special Regenerative Rehabilitation and Genomics Letter: Is There a "Hope" Molecule?* Hentet fra EbscoHost: <https://web-s-ebsochost-com.ezproxy2.usn.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=92615563-3141-4c0a-815b-d8e1287a1d3a%40redis>
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2011). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen* (2. opplag. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pressemelding Nr: 132-18. (2018, 06 26). *Forny innholdet i skolen*. Hentet fra Regjeringen.no - historisk arkiv: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606073>
- Sagdahl, M. S. (2017, 12 10). *Autonomi*. Hentet fra Store Norske Leksikon (SNL).
- Salty. (2021, 8 2). *Behind The Voices - Celebrities Collection*. Hentet fra YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=uX2cXgOvLrw> Hentet ut 28.02,2023
- Silver, S. (2017). *The Silver Way. Techniques, Tips, and Tutorials for Effective Character Design*. Design Studio Press.
- Sletten, M. (2019). *En designstudie av rike oppgaver med utgangspunkt i autentiske broer i Agder. Masteravhandling*. Hentet fra UiA - University of Agder: <http://hdl.handle.net/11250/2623835>
- Statped. (u.d.). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Hentet fra Statped: <https://www.statped.no/ask/#:~:text=Alternativ-%20supplerende%20kommunikasjon%20%28ASK%29%20Alle%20trenger%20sp%C3%A5k%20for,kalles%20alternativ%20og%20supplerende%20kommunikasjon%2C%20forkortet%20til%20ASK.>

Store Norske Leksikon. (2020, 5 28, (Siste oppdatering)). *Growth mindset*. Hentet fra Store Norske Leksikon (SNL): https://snl.no/growth_mindset

Store Norske Leksikon. (2021, 11 11 sist oppdatert). *Kreativ*. Hentet fra <https://snl.no/kreativ>

Store Norske Leksikon. (2023, 1 16 (siste oppdatering)). *Kvalitativ metode*. Hentet fra https://snl.no/kvalitativ_metode

Store Norske Leksikon. (2022, 9 27 (siste oppdatering)). *John Dewey*. Hentet fra https://snl.no/John_Dewey

Synonymordboka. (u.d.). *Synonymer for identitet på bokmål*. Hentet fra Synonymordboka: <https://www.synonymordboka.no/no/?q=identitet>

Synonymordboka. (u.d.). *Synonymer for karaktertrekk på bokmål*. Hentet fra Synonymordboka: <https://www.synonymordboka.no/no/?q=karaktertrekk>

UDIR . (2021, 4 12). *Veiledning av nyutdannede*. Hentet fra Arbeid med kvalitet og kompetanse: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/#:~:text=Tryggere%20l%C3%A6rere%20gjennom%20God%20Veiledning>

Utdanningsdirektoratet . (2017, 09 1). *Overordnet del - identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 9 1). *Demokrati og medborgerskap*. Hentet fra Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Dybdelæring*. Hentet fra Læring og trivsel: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 9 1). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra Kunst og håndverk (KHV01-02): <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 9 1). *Folkehelse og livsmestring*. Hentet fra Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 9 1). *Formålet med opplæringen*. Hentet fra Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-oppleringen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 09 01). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Hentet fra Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen - mer enn bare prat*. Hentet fra Læring og trivsel: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-tilrammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/3.-spraktilegnelse/sprakutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 9 1). *kompetansemål etter 7. trinn*. Hentet fra Kompetansemål og vurdering, Læreplan i Kunst og håndverk (KHV01-02) Fastsett ved forskrift: <https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv158>
- Utdanningsdirektoratet. (2022 , 2 sist endret 4). *Underveisvurdering*. Hentet fra Vurderingspraksis: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 10 sist endret 31). *Alterantiv og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Hentet fra Spesialpedagogikk og tilrettelegging: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Waterhouse, A.-H. L. (2021, 6 18). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. Hentet fra USN Open Archive. Doktorgradsavhandling: <https://hdl.handle.net/11250/2758549>
- Østern, P. (2017, 12 14). *Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat*. Hentet fra Nordic Open Access Scholarly Publishing, hentet ut 05.02.2023:
file:///C:/Users/trsp/Downloads/mbraadland,+Journal+manager,+JASED_A_982_O.pdf
- Østern, T. P. (2017). *Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat*. Hentet fra NTNU Open: <http://hdl.handle.net/11250/2473471> Hentet ut 19.02.2023

Øverbye, M. (u.d.). *Maria Øverbye - fallende engel - hvit*. Hentet fra Galleri Neo:

<https://www.neogalleri.no/products/flyvende-engel-hvit->

[1?_pos=9&_sid=f76474a2e&_ss=r](https://www.neogalleri.no/products/flyvende-engel-hvit-1?_pos=9&_sid=f76474a2e&_ss=r) Hentet ut 28.02.2023

Oversikt over tabeller og figurer

<i>Figur 1 Egen modell av avhandlingens oppbygging.....</i>	<i>14</i>
<i>Figur 2 Kjennetegn på USNs mastermodell.....</i>	<i>15</i>
<i>Figur 3 Metoder i avhandlingen, egen illustrasjon</i>	<i>16</i>
<i>Figur 4 Modell av de fire hoveddeler av "Componential Theory of Creativity", illustrasjon av John McCardle.....</i>	<i>20</i>
<i>Figur 5 Drømmefanger 1, Lisa Aisato, 2005. Lisa Aisato - nettbutikk.....</i>	<i>32</i>
<i>Figur 6 Hedvig, Lisa Aisato, 2018 Snøsøsteren, Lisa Aisato - nettbutikk</i>	<i>32</i>
<i>Figur 7 Om tålmodighet i DB magasinet, Lisa Aisato. https://www.aisato.no/</i>	<i>32</i>
<i>Figur 8 Fallende engel, Maria Øverbye, Neo galleri.....</i>	<i>34</i>
<i>Figur 9 Sangdame, Maria Øverbye, Neo galleri</i>	<i>34</i>
<i>Figur 10 Torbjørn Kvasbø; Lime Form, 2003. Made at Tommerup Keramiske Værksted, Fyn, Denmark 2003. 140x90x60cm. Photo: Torbjørn Kvasbø</i>	<i>35</i>
<i>Figur 11 Torbjørn Kvasbø; Stack, tube forms 2012. Iron-rich standard English stoneware, manual extruded tube elements roughly modelled/stacked together, anagama-fired, sandblasted. H 70 x Dia. 70 cm. Photo: Torbjørn Kvasbø</i>	<i>35</i>
<i>Figur 12 Christian Blooms prisvinnende karikatur av Donald Trump (2016).....</i>	<i>37</i>
<i>Figur 13 Karikatur av Mr. Bean, (2012), Iwan Harmaen</i>	<i>37</i>
<i>Figur 14 Wallpaper Disney Characters, brukt som utgangspunkt for klassediskusjon rundt ulike karakterer og karaktertrekk.....</i>	<i>38</i>
<i>Figur 15 Fra Finding Nemo, 2003, Pixar Animation Studio.....</i>	<i>38</i>
<i>Figur 16 Ulike eksempler på visuelle uttrykk, hyperkoblede bilder</i>	<i>38</i>
<i>Figur 17 Eksempel tidlig utprøving av karaktertrekk</i>	<i>52</i>
<i>Figur 18 Utprøving i teknikk og gjengivelse av nese</i>	<i>52</i>
<i>Figur 19 Detaljer fra øyenpartiet</i>	<i>53</i>
<i>Figur 20 Utprøving av øre</i>	<i>53</i>
<i>Figur 21 Utprøving med munn, lukket</i>	<i>54</i>
<i>Figur 22 Utprøving av halvt ansikt, uten øyne</i>	<i>55</i>
<i>Figur 23 Utprøving av panne, øyenbryn og nese.....</i>	<i>55</i>
<i>Figur 24 Utprøvinger av munnstilling på fiskehode.....</i>	<i>56</i>
<i>Figur 25 Egne utprøvinger - variasjoner av "blid", "fornøyd"</i>	<i>57</i>
<i>Figur 26 Egne utprøvinger - viser ansiktstrekk i motsatt retning av "glad" - "misfornøyd", "trøtt", "usikker", "sjokkert" m.m</i>	<i>57</i>
<i>Figur 27 Fisk med karaktertrekk basert på elevenes tilbakemelding.....</i>	<i>58</i>

<i>Figur 28 Ulike utprøvinger i todimensjonale fiskeformer og mønster.</i>	58
<i>Figur 29 Utprøving i leirdekor.</i>	58
<i>Figur 30 Eget skapende inspirert av Aisato - en tolkning av eget karaktertrekk.</i>	59
<i>Figur 31 Utforskning av teknikk, å bruke kakepipetter for å skape blomsterformer.</i>	59
<i>Figur 32 Gammel ovn og ny teknikk gjorde det spennende når man skulle brenne godset.</i>	59
<i>Figur 33 Nytt forsøk - eget arbeid til prosessdokumentasjon</i>	59
<i>Figur 34 Plante-detaljer som hår</i>	59
<i>Figur 35 Ansiktstrekk i fisk, eget arbeid til prosessdokumentasjon.</i>	60
<i>Figur 36 Detaljer fra havet som hår.</i>	60
<i>Figur 37 Eksempel på ulike ansiktsuttrykk</i>	62
<i>Figur 38 Samling av hoder, oppvarmingsoppgave 1. Fri tolkning av et hode. Egne fotografier.</i>	64
<i>Figur 39 Eksempel på ferdig elevskulptur og tolkning av karaktertrekkene «Slem» og «Elsker pizza».</i>	65
<i>Figur 40 Illustrasjon over de skapende prosesser.</i>	67
<i>Figur 41 Skjermdump fra pilotundersøkelsen "Karaktertrekk I"</i>	68
<i>Figur 42 Skjermdump fra "Karaktertrekk I" – elevundersøkelsen</i>	69
<i>Figur 43 Skjermdump fra "Karaktertrekk II" - elevundersøkelse etter endt undervisningsperiode.</i>	70
<i>Figur 44 Sammenlikning av resultater fra Karaktertrekk I og Karaktertrekk II – elevundersøkelser.</i>	71
<i>Figur 45 Statistikk, tekstsvar fra elevundersøkelsen "Karaktertrekk II"</i>	71
<i>Figur 46 Svar på spørsmål 4, "Karaktertrekk II"</i>	72
<i>Figur 47 Svar på spørsmål 5, "Karaktertrekk II".</i>	73
<i>Figur 48 Svar på spørsmål 6, "Karaktertrekk II".</i>	73
<i>Figur 49 Svar på spørsmål 6, "Karaktertrekk II".</i>	74
<i>Figur 50 Svar på spørsmål 7, "Karaktertrekk II".</i>	74
<i>Figur 51 Beskrivelse av koder brukt til sortering og katalogisering av elevenes karaktertrekk-produksjon.</i>	76
<i>Figur 52 Statistikk over kategoriserte karaktertrekk fra elevarbeidene.</i>	76
<i>Figur 53 Eksempel kode A; "Skjegg"</i>	77
<i>Figur 54 Eksempel kode A; "Krøllete hår"</i>	77
<i>Figur 55 Eksempel kode A; "Har måne"</i>	77

<i>Figur 56 Eksempel kode A; "stor og sterk" (laget som en blåhval).....</i>	<i>77</i>
<i>Figur 57 Elevs egen karakteristikk fra kode A; "Langt hår"</i>	<i>77</i>
<i>Figur 58 Eksempel kategori B; "Kjærlig" (hjerteøyne)</i>	<i>78</i>
<i>Figur 59 Eksempel kategori B; "Drittunge"</i>	<i>78</i>
<i>Figur 60 Eksempel kategori B; "Ordensmenneske" (blekksprut med mange armer).....</i>	<i>78</i>
<i>Figur 61 Variasjoner av blid, glad, snill, godt humør.....</i>	<i>79</i>
<i>Figur 62 Elevkarakteristikk kategori B; «Blid».....</i>	<i>81</i>
<i>Figur 63 Elevkarakteristikk kategori B; "Blid"</i>	<i>81</i>
<i>Figur 64 Elevkarakteristikk kategori B; "Pratsom"</i>	<i>81</i>
<i>Figur 65 Elevkarakteristikk kategori B; "Snill".....</i>	<i>81</i>
<i>Figur 66 Elevkarakteristikk kategori B; "Snill".....</i>	<i>81</i>
<i>Figur 67 Elevkarakteristikk kategori B; "Litt annerledes" (enhjørning).....</i>	<i>81</i>
<i>Figur 68 Elevkarakteristikk kategori B; "Ønsker ikke oppmerksomhet".....</i>	<i>81</i>
<i>Figur 69 Eksempler kategori C - variasjoner av kjærlighet til mat og drikke.....</i>	<i>82</i>
<i>Figur 70 Eksempler kategori C - kjærlighet til litteratur.</i>	<i>82</i>
<i>Figur 71 Eksempler kategori C - kjærlighet til ballspill.....</i>	<i>82</i>
<i>Figur 72 Eksempler på elevenes egne karakteristikk ved seg selv fra kategori C.....</i>	<i>83</i>
<i>Figur 73 Oversikt over elevenes egne visualiserte karaktertrekk.....</i>	<i>84</i>
<i>Figur 74 "Rullestolbruker"</i>	<i>85</i>
<i>Figur 75 "Er død"</i>	<i>85</i>
<i>Figur 76 Eksempler på diverse andre interessante måter å vise karaktertrekk på.</i>	<i>86</i>
<i>Figur 77 Elev skapte familiens fellestrekk gjennom form.....</i>	<i>87</i>
<i>Figur 78 Elev skapte fellestrekk gjennom representasjon av egenskaper.</i>	<i>88</i>
<i>Figur 79 Elev formet frem figurer gjennom en kombinasjon av tolkninger.</i>	<i>89</i>
<i>Figur 80 Ulike karaktertrekk representert som konkrete gjenstander.....</i>	<i>90</i>
<i>Figur 81 Skjermdump fra Wordcloud-resultatet av elevenes karakteristikk av læreren.</i>	<i>92</i>
<i>Figur 82 Eget skapende på bakgrunn av elevenes karakteristikk av meg som lærer</i>	<i>92</i>

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du la ditt barn delta i forskningsprosjektet

”Karaktertrekk i keramisk leire”?

Formål

Forskningen vil være basert i en masteroppgave som skal gjennomføres skoleåret 2022/2023. Formålet med prosjektet er å finne konkrete måter å uttrykke abstrakte begreper på gjennom å jobbe med keramisk leire.

Fotografier av elevarbeider, et gruppeintervju med noen få elever samt observasjon og notater fra undervisningen vil være grunnlaget for forskningsmaterialet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sør-Øst Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet, og det er undertegnede som gjennomfører masteravhandlingen.

Hvorfor får du spørsmål om at ditt barn kan delta?

Jeg har ditt barn i faget kunst og håndverk på Rødsmyra skole. Forskningsprosjektet er planlagt gjennomført i faget i løpet av kommende skoleår. Siden ditt barn ikke er myndig, ber jeg derfor foresatte om tillatelse til å invitere ditt barn med i prosjektet som en del av empirien.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

I løpet av skoleåret 2022/2023 vil jeg gjennomføre undervisning basert på kompetansemålene for k&h etter 7. trinn, og deler av denne undervisningen ønsker jeg å bruke som en del av forskningen. Jeg vil da ta fotografier av elevarbeider, notere mine observasjoner fra undervisningen og samtaler med elever om deres prosesser og tanker rundt disse.

Alt arbeid vil skje i skoletiden for ditt barn, og vil ikke gå ut over undervisningen de får. Jeg vil også gjennomføre et gruppeintervju med noen få elever på trinnet, som vil være

det som markerer seg som annerledes enn ordinær undervisning. Dette intervjuet vil jeg ta et opptak av og ta notater fra. Opptaket vil bli slettet etter at masteroppgaven er skrevet ferdig. Elevene vil også anonymiseres i all data jeg samler inn. Dette intervjuet vil ta ca 30-50 minutter og foregå i skoletiden.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger om ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du vil trekke samtykket. Det er bare barn med samtykke som får delta i masteravhandlingen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til informasjonen jeg samler inn er undertegnede, samt veilederne til prosjektet ved USN.
- Informasjonen om elevene og deres arbeid erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene til elevene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes før sommerferien 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med elevens personopplysninger være anonymisert for videre lagring.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [USN](#) Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00. Kontaktperson ved USNs personverntjenester er Paal Are Solberg.

Med vennlig hilsen

Trude Spydevold Holmberg

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

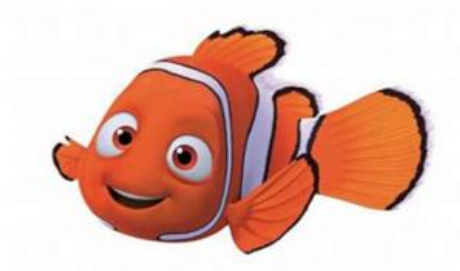
----- (Signert av prosjektdeltakers foresatt, dato)

Navn på mitt barn: -----

Vedlegg 2: Spørreskjema «Karaktertrekk I» - identisk med pilotundersøkelsen

Karaktertrekk I

Obligatoriske felter er merket med stjerne *



Vet du hva "karaktertrekk" betyr? *

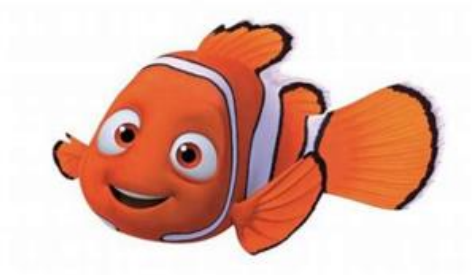
- ja
- Nei
- Usikker

Hvis ja, hvilke karaktertrekk vet du om i dag? Her kan du ramse opp om du vil.

Vedlegg 3: Spørreundersøkelsen «Karaktertrekk II»

Karaktertrekk II

Obligatoriske felter er merket med stjerne *



Vet du hva "karaktertrekk" betyr? *

- ja
- Nei
- Usikker

Hvis ja, hvilke karaktertrekk vet du om i dag? Her kan du ramse opp om du vil.

Hvis ja, hvilke karaktertrekk vet du om i dag? Her kan du ramse opp om du vil. *

Hvilket eller hvilke karaktertrekk valgte du å lage i prosjektet? Svar med enkeltord/ stikkord *

Hva var den viktigste grunnen til at du valgte akkurat dette/ disse karaktertrekk? *

- Det var noe læreren sa/ kom frem i undervisningen
- Det var noe som medelev(er) fikk meg til å tenke på
- Jeg kom på ideen helt selv, uten at jeg var påvirket av noen andre

Har karaktertrekk noe med identitet å gjøre? *

- Ja
- Nei
- Er usikker

Kan det å jobbe med leire gi deg en ny måte å uttrykke deg på, fortelle om noe på? *

Ja

Nei

Er usikker

Kan samarbeid med elever ha noe å si for din motivasjon til oppgaven? *

ja

nei

vet ikke

Kan samarbeid med lærer ha noe å si for din motivasjon til oppgaven?

ja

nei

vet ikke

Vedlegg 4: Meldeskjema, NSD (som endret navn til Sikt i forskningsperioden)
(tillatelse gitt 17. oktober 2022)

Meldeskjema

Skriv ut

Referansenummer

574464

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Karaktertrekk i keramikk

Prosjektbeskrivelse

Jeg skal utforske hva mellomtrinns elever i en norsk grunnskole vektlegger når de skal uttrykke og forme (egne?) karaktertrekk i keramisk leire. Formålet med forskingen handler om hvilke uttrykk mellomtrinns elever klarer å uttrykke gjennom leireforming. Hvilke faktorer som er av betydning for elevenes valg er interessant.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

En del av empirien til avhandlingen vil komme fra et kvalitativt gruppeintervju. Dette intervjuet vil kunne gi et viktig perspektiv på problemstillingen.

Ekstern finansiering

Ikke utfylt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trude Spydevold Holmberg, [REDACTED]

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Baskår, [REDACTED]

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

7. trinns elever.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Jeg rekrutterer fra barneskolen jeg selv jobber på, og blant de 7.trinnselevne som foresatte har gitt samtykke til kan delta i prosjektet.

Alder

12 - 13

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Gruppeintervju

Vedlegg

Intervjuguide - Karaktertrekk i keramisk leire.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Informasjons- og samtykkeskjema til foresatte 2022-2023.doc

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket gis i en digital kommunikasjonsplattform i Fredrikstad kommune, der de kan krysse av for å delta, og ta vekk samtykket for å trekke samtykket.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Det vil ikke være opplysninger direkte knyttet noen personer, da det vil være fotografier av elevarbeider, anonym spørreundersøkelse og et lite gruppeintervju på fire elever som ikke skal bruke navn eller på annen måte kunne gjenkjennes. De fire elevene vil få muligheten til å be om at intervjuet slettes eller ikke brukes ved å ta kontakt med meg.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfylt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Private enheter
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)
- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Retningslinjer/tillatelse til å behandle opplysninger på private enheter

Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter.pdf

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig

- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til personopplysningene?

USN har avtale med Nettskjema.

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

01.09.2022 - 01.07.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data med personopplysninger oppbevares midlertidig til: 01.12.2023

Hva er formålet med den videre oppbevaringen av dataene?

At jeg skal være sikker på at jeg har fått levert avhandlingen og fått den godkjent før de midlertidige data slettes.

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

I dette prosjektet er det kun anonymiserte data, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne personer i prosjektet. Hovedpoenget med innsamlingen av fotografier av elevarbeider, av anonymiserte spørreundersøkelser og et lite gruppeintervju som skal handle om materialet keramikk, om elevenes egne kreative valg og faktorer som førte dem frem mot sluttresultatet (altså ingen personopplysninger her heller) er å kunne belyse hvilke

karaktertrekk denne elevgruppen på 7. trinn vil kunne vise gjennom sine keramiske arbeider, og hvordan de eventuelt kom seg akkurat dit. Gruppeintervjuet vil tas opp med mobiltelefon i flymodus. Opptaket overføres til en kryptert OneDrive-disk som USN lar meg laste ned på min pc. Opptaket overføres før elevene går hjem den dagen opptaket gjøres. Etter det sletter jeg lydfilen fra min mobiltelefon.

be7833c8a