

Universitetet i Sørøst – Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Mastergradavhandling
Studieprogram: 60MASTRPR
Vår 2024

Felicia Alvilde Batt-Rawden

Fra leire til mestring

Folkehelse og livsmestring i grunnskolen med vekt på leire i kunst og håndverksundervisning



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for tradisjonskunst og folkemusikk
Postboks 235
3603 Kongsberg
<http://www.usn.no>

© 2024 Felicia Alvilde Batt-Rawden

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng.

**Hvis man aldri får prøvd seg i livets faresoner,
hvordan skal en da bli "fit for fight" i jungelen?**

Per Fugelli

Sammendrag

Bakgrunnen for mitt masterprosjekt er at folkehelse og livsmestring skal implementeres i alle fag i grunnskolen og skal bidra til at elever kan styrke sine ressurser for å takle medgang og motgang i livet. Det synes å være lite forskning som omhandler bruk av leire i undervisningen fra et folkehelse- og livsmestringsperspektiv og fra et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Formålet er å øke innsikt, kunnskap og forståelse for hvordan bruk av materialet leire kan nyttes i kunst- og håndverksundervisning og på denne måten bidra til å styrke elevens livsmestring mens de er i grunnskolen. Oppgaven har en a/r/tografisk, kunstbasert metodisk tilnærming hvor «forsker», «lærer» og «keramiker» har en tredimensjonal rolle og en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjon. Datainnsamlingen har vært gjennom deltagende observasjon og uformelle samtaler med elever (5.-7. trinn). Teoretiske perspektiver handler om salutogenese, «empowerment» og mestringsforventning. Resultatene viser til hvordan grunnskoleelever opplevde og erfarte bruk av materialet leire i kunst- og håndverksundervisningen, og på hvilken måte lærere kan bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring i et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Videre, hvordan jeg som «lærer» har tilrettelagt undervisningen, og organisert utforskning av materialet. Resultatene viser at kreative fag i grunnskolen muligens kan øke selvtillit, selvfølelse og selvtrygghet hos elevene noe som kan virke forebyggende på utfordringer og motgang videre i livet, særlig med tanke på frafall i skolen, mistriivsel og psykisk helse. Grunnskoleelevene i dette prosjektet har opplevd og erfart at bruk av materialet leire i kunst- og håndverksundervisningen har ført til læring av nye ferdigheter, og medført gleden ved mestring. Mine funn støtter oppunder tidligere forskning og empiri som viser at leirarbeid i skolen kan styrke grunnskoleelevers livsmestring. Kunst- og håndverkslærere kan med fordel ha god nytte av å anvende materialet leire i sin undervisning i skolen for grunnskoleelever sett i et helsefremmende perspektiv.

Abstract

A driving force behind my master's project is that public health and life skills should be implemented in all subjects in primary school and should contribute to students being able to strengthen their resources to enable coping with adversity. There seems to be less research that deals with the use of clay in teaching from a public health and life-skill perspective and from a preventive and health-promoting perspective. The purpose of this project is to increase insight, knowledge and understanding of how art and craft teachers may use the material clay to contribute to strengthening the pupils coping and resources while in primary school. The master thesis has an a/r/tographic, art-based methodological approach where "researcher", "teacher" and "ceramist" has a three-dimensional role from a hermeneutic-phenomenological scientific position. Data collection was through participant observation and informal conversations with pupils (5th-7th grade). Theoretical perspectives used were salutogenesis, "empowerment" and coping capabilities. The results showed how primary school pupils experienced and perceived the use of the material clay in arts and crafts teaching, and in what way teachers could contribute to strengthening primary school pupils' coping with life from a preventive and health-promoting perspective. Furthermore, how I as a "teacher" have planned the teaching, and organized exploration of the material. The results showed that creative subjects in primary school could possibly increase self-confidence and self-efficacy in pupils. As such, these results could have a positive effect on challenges and hardships later in life, especially regarding school and mental health. These pupils have experienced that using the material clay in art and craft teaching has led to the learning of new skills, and the joy of mastery. These results support previous research and empirical evidence and illustrate how clay work in school may strengthen primary school pupils' ability to cope with life. It is advantageous if art and craft teachers practice the use of clay in their lessons for junior pupils from a health promoting perspective.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	6
1 Innledning	7
2 Folkehelse og livsmestring – tidligere forskning	12
2.1. Forskningsspørsmål	16
2.2. Begrepsavklaring	17
3 A/r/tografi som metodisk tilnærming – datainnsamling og analyse	18
3.1 Forforståelse	18
3.2 Hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjonering	19
3.3. Fenomenologi	19
3.4 Hermeneutikk	20
3.5. A/r/tografi – en kunstbasert metode	21
3.6. Planlegging og bakgrunn for datainnsamling	22
3.7. Tematisk analyse av deltagende observasjon og uformelle samtaler	24
4 Teoretiske perspektiver	27
4.1 Salutogenese	27
4.2 Empowerment	28
4.3 Bandura og sosial-kognitiv teori	29
5 Resultater	31
5.1. Å etablere en relasjon til leiren og formgivings-oppgavene	31
5.2. Å skape i leire med utgangspunkt i seg selv og sin dagsform	35
5.3. Fra vansker og utfordringer til engasjement og positiv energi	37

5.4. Fellesskapet og samspillet i klassene – å vise frem produktet sitt	46
5.5. Perspektiver og refleksjoner – prosessen med elevenes mestring og arbeid med leire	51
5.6. Refleksjoner og erfaringer fra egen praksis – fra leire til mestring	53
5.7. Prosessen til et ferdig produkt – skapergleden vekkes	62
6 Drøfting av resultater	65
6.1 Refleksjoner rundt valg av metode – styrker og svakheter	65
6.2 Gleden ved å lykkes og veien til å lære en ny ferdighet	70
6.3 Det pedagogiske og didaktiske grunnlaget – betydningen av å tilrettelegge og anerkjenne elevenes arbeid	75
6.4 Leire-arbeidet som forebyggende og helsefremmende aktivitet i skolen	78
7 Oppsummering og konklusjon	82
Videre forskning	86
9 Litteraturliste	88

Forord

Dette forskningsprosjektet har bidratt til å gi meg økt kunnskap og innsikt i perspektiver som jeg tror vil være til stor nytteverdi for meg fremover. Prosjektet har vist at skolen er en viktig arena som potensielt kan styrke elevenes egenverd og selvfølelse, og på hvilken måte min rolle som lærer kan bidra til å underbygge dette. I en tid hvor man ser en økning i ensomhet og psykiske helseproblemer hos barn og unge, så har dette prosjektet generert inspirasjon, engasjement og et genuint ønske om å være en støttespiller for elevene og barna i min hverdag – både nå og i fremtiden.

Jeg ønsker å takke alle som har støttet meg underveis i prosjektet med gode råd, innspill og støttende ord. Jeg vil rette en stor takk til min kjære familie som har gjort det mulig. Takk til min hjelpsomme, støttende og forståelsesfulle samboer som har bidratt i hverdagen med stor innsats på småbruket, i landhandelen - parallelt med kulturminnevern, ulike verv og småbarnstilværelsen. Takk til mine to døtre - hvorav yngstemann meldte sin ankomst helt perfekt, 2. Mai, 2024, rett etter oppgaven hadde gjennomgått korrekturlesing og språkvask. Takk til mine foreldre som alltid har hatt troen på meg og støttet meg i livets prosjekter. En spesielt stor takk til min kunnskapsrike og inspirerende mamma med alt hun har bidratt med.

En stor takk til min veileder Veronika Svensson Glitsch som har bidratt i prosessen med nyttig veiledning, grundige tilbakemeldinger og refleksjoner. Ikke minst for sin tro på forskningsprosjektet, selv om det ble sjonglert mellom jobb, småbrukslivet, småbarnstilværelsen og ankomst av et nytt familiemedlem rett før eksamensinnlevering.

En stor takk til svigerinne Anna Hatløy Matthews for korrekturlesing. Sist, men ikke minst: mange takk til elevene som bidro med sine tanker, refleksjoner og forundring i arbeidet med leire.

Nissedal, 9. Mai 2024

Felicia Alvilde Batt-Rawden

1 Innledning

Mer nyttig enn alle de dødsens fornuftige «nytter»

Er formen som føler, er bildet du ser, er tonen som lytter ...

I høyere grad enn fornuftige mennesker aner

er kunstnerne folkets nødvendige sanseorganer.

André Bjerke (1918–1985)

I dette mastergradsprosjektet vil jeg med min forskning forsøke å øke innsikt, kunnskap og forståelse for hvordan bruk av materialet leire kan nyttes i kunst- og håndverksundervisning og dermed bidra til å styrke elevens livsmestring mens de er i grunnskolen fra et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Dette kan ses i forhold til det nye temaet i Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (LK20); Folkehelse og Livsmestring (FoL). Denne masteroppgaven vektlegger en praksisnær forskningstilnærming ved å ta i bruk metoden a/r/tografisk metode. Forskningsspørsmålene vil da kunne utforskes fra en "tredimensjonal" rolle der kunstneren, forskeren og læreren er samme person (Letnes, 2017; Andersen, 2022). Jeg erstatter ordet kunster her med meg som keramiker som vil bli brukt i teksten videre. Dette mastergradsprosjektet vil derfor utforskes både i et klasseromsmiljø ved å ta i bruk leire, samt i arbeid i egen praksis. Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet i 2020 poengterer at Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende (Udir, 2024, s. 14):

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (LK20, s. 14).

Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Kvalbein og Smålands studie fra 2023 hadde som mål å belyse i hvilken grad, på hvilken måte og i hvilken faglig kontekst ordene leire og keramikk har vært brukt i de norske læreplanene fra perioden 1922 til 2020. De viser til at framstilling av keramikk er blant de eldste menneskelige ferdighetene. Kulturmaterialene leire og keramikk har vært med i norske læreplaner i om lag hundre år (Kvalbein og Småland, 2023, s. 1). Det kan tenkes at grunnen til at materialet leire har vært så populært, er at det er allsidig og lett å ta i bruk. I løpet av denne tiden har fokuset i læreplanene skiftet. I de ulike planene ser Kvalbein og Reienes (2024) en veksling mellom leire som utgangspunkt for lek og leire som materiale knyttet til håndverkstradisjoner eller leire som medium for kunstneriske uttrykk. Jeg har selv tatt utgangspunkt i at leiren er allsidig og lett å ta i bruk og kan nyttes når vi skal se på mestring. Kvalbein og Reienes (2024) skriver om hvordan leire og keramikk kan brukes i undervisning med barn og ungdom. Ifølge forfatterne stimulerer arbeid med leire skapertrangen hos elever i ulike aldre. Med sine plastiske egenskaper åpner materialet for lek, nysgjerrighet og utprøving.

Bakgrunnen for mitt masterprosjekt er at folkehelse og livsmestring skal implementeres i alle fag i grunnskolen og skal bidra til at elever kan styrke sine ressurser for å takle medgang og motgang i livet. Kunnskapsdepartement (2017) forteller oss at det er ønskelig at skolen fremmer et miljø hvor elevene på et selvstendig vis skal tilegne seg kunnskap, gjennom å forstå egen læringsprosess (Andersen, 2022). Sett fra de perspektivene som presenteres i Fagfornyelsen LK 20, vil det også være relevant og mulig å tenke forebyggende i forhold til folkehelse og livsmestring i grunnskolen med fokus på kreative og estetiske fag; her ved bruk av leire/keramikk. Ifølge utdanningsdirektoratet (2022) vises det til at altfor mange unge er uten fullført utdanning. Dette gjør at de risikerer å bli stående utenfor yrkeslivet. De har sterkt søkelys på hele bredden av utfordringer knyttet til frafall. 3,7 prosent av alle elever i videregående opplæring sluttet i løpet av skoleåret 2021-22. Det er 0,7 prosent flere enn året før.

Lærere spiller en avgjørende rolle for barnas og elevenes fremgang på alle nivåer, og mye handler om hvordan lærere får grupper eller klasser til å fungere ifølge utdanningsdirektoratet (2024). Om lag åtte av ti har fullført videregående opplæring etter fem eller seks år. Statistisk sentralbyrå følger utviklingen nøye, og publiserer nye tall hvert år. Utfordringer og problemer med skolearbeid helt opp til universitetsnivå, og da særlig sett opp mot psykisk helse, gjør at mange faller fra. Barne- og ungdomstiden er en sårbar periode i livet hvor man skal utvikle selvstendighet, modenhet og lære seg å mestre livet. En av begrunnelsene for opprettelsen av FoL i Norge var bekymring for ungdoms psykiske helse.

For den store og økende gruppa med ungdommer som melder om psykiske helseplager, er det hovedsakelig stress- og prestasjonspress som de opplever i skolesammenheng som er grunnen (Eriksen et al., 2017). Det å være student handler også om å utvikle selvstendighet og modnes i sin personlige utvikling (Skoglund et al., 2021, s. 487). Studentlivet innebærer å lære seg ferdigheter, mestring og selvstendighet for å kunne takle de utfordringer studentlivet har (Skoglund et al., 2023, s. 2).

Regjeringen definerer god psykisk helse som: «God psykisk helse betoner trivsel og opplevelse av god livskvalitet, mening med tilværelsen, og evne til å mestre hverdagens utfordringer, samt fravær av alvorlige psykiske plager og lidelser» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 9). Ut fra denne definisjonen ser vi at nasjonal litteratur vektlegger det å finne glede i hverdagen, mestre utfordringer og finne mening med livet. Psykisk helse forstås i denne sammenheng i positiv forstand, hvor individet har muligheter til å realisere sitt potensiale (Heimdal, 2022). Slike perspektiver synes jeg danner en god bakgrunn for mitt mastergradsprosjekt. Det viser hvor viktig det er å styrke felleskap, glede og skapende aktiviteter som kan føre til følelser av tilhørighet, mestring og sosial støtte tidlig i skolelivet. I «Gode liv i et trygt samfunn» (2019) fra regjeringen til Stortinget understrekes det at god helse, livskvalitet og trivsel henger nøye sammen og er en nyttig påminnelse for skolens arbeid med temaet (Koritzinsky, 2021). Fra regjeringen ble det nylig (2024) ønsket mer satsning på de praktisk-estetiske fagene i skolen. Utdanningsdirektoratet viser til at lærere skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom at elevene får varierte sanseerfaringer, samt bidra i praktisk utforskning og dele ideer og opplevelser (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i kunst og håndverk, 2020).

I læreplanen for kunst og håndverk omtales det at elevene skal opparbeide seg praktiske ferdigheter, kunnskap og verktøy til å kunne løse praktiske problemer, samt få en meningsskapende tilværelse ut fra eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg hevdes det at arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbylde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen (s. 3). I august 2022 startet Universitetet i Sørøst-Norge prosjektet en evaluering av hvordan fagfornyelsen realiseres i praksis gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning i praktiske og estetiske fag. Formålet var å etablere en kunnskapsbase som kan gi grunnlag for å vurdere endring og utvikling i de praktiske og estetiske fagene (Borgen et al., 2023, s. 3). I delrapport 2 beskrives lærere i de praktiske og estetiske fagene å ha et stort handlingsrom og stor frihet i hvordan de praktiserer fagene i skolen. Det synes å være et stort ansvar for oversettelsen

av LK20 i egne fag. Denne tilliten kan like gjerne være en utfordring i møte med forventninger og krav. Forfatterne beskriver at lærerne i fagene ikke oppfatter den tilliten de har fått til å forvalte fagene som en ressurs, men snarere som en byrde (Borgen et al., 2023, s. 72). Walseth (2023) beskriver visuelle metoder som verktøy i arbeidet med FoL. Dette krever at «læreren gir elevene muligheter til å reflektere selv, utvikle motstand mot usunne praksiser, og gjøre opp egne meninger og ta egne valg» (Walseth, 2023, s. 186). Hun hevder at gjennom visuelle metoder som tegninger, bilder og gjenstander fikk ungdommene uttrykke sin egen identitet. Ungdommene fikk mulighet til å lage visuelle fremstillinger som kommuniserte hvem de var og hva som var viktig for dem. Det er mulig at ungdommens erfaringer med visuelle gjenstander kan ha overføringsverdi til grunnskoleelevers erfaringer med leirarbeid og deres selvfølelse.

Tellnes og Karsten (2017) viser til Elverdam fra 1990 som gir en innføring i og et historisk tilbakeblikk på hvordan selvutvikling kan skje gjennom tegning og maling. Billedskapning handler om å få uttrykt sine følelser og opplevelser og dermed skape plass for nye. Den kreative prosessen man opplever, vil dermed kunne avspeile seg i de tegninger og malerier man skaper. Sett i et slikt perspektiv kan muligens billedskapning som en kreativ prosess overføres til materialet leire. I denne sammenheng er det interessant å løfte fram Kvalbein og Reines sin nye håndbok i leire og keramikk for studenter og lærere (2024) hvor leire og keramikk i skolen kan brukes i undervisningssammenheng. Her viser forfatterne til hvordan elevers erfaringer med leire kan bidra til kreativ selvstendighet og hvordan man kan legge til rette for læringsprosesser i leire og skape progresjon i undervisningen (ibid. s. 45).

Innenfor folkehelse og livsmestring er det viktig å gi elevene kompetanse til ikke bare å forstå hvilke faktorer som har betydning for å mestre egne liv, men også hvordan de selv kan påvirke egen helse og livsmestring (Langnes og Oliver, 2023, s. 167). Forfatterne gir praktiske eksempler på hvordan en aktivistisk tilnærming kan brukes i FoL-undervisningen. Dette innebærer å ta elevenes erfaringer på alvor ved at elevens stemmer får pedagogiske konsekvenser, eksempelvis å identifisere hva elevene trenger for å lære. Ifølge Langnes og Oliver (2023, s. 168-169) handler dette om hvordan lærere kan inkludere stemmene til elevene i undervisningen, og lytte og respondere på elevene gjennom tilbakemeldinger.

På bakgrunn av min presentasjon i innledningen vil mitt forskningsprosjekt kunne øke innsikt, forståelse og kunnskap om grunnskoleelevers opplevelser og erfaringer ved bruk av

materialet leire i kunst- og håndverksundervisningen, og på hvilken måte lærere kan bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring.

Det neste kapitlet presenterer tidligere forskning på folkehelse og livsmestring. I tillegg beskrives kunnskapshull og viktige aspekter fra forskningen som har motivert og inspirert meg til å formulere mitt formål med masteroppgaven og mine forskningsspørsmål.

2 Folkehelse og livsmestring – tidligere forskning

Innledningsvis viste jeg til formålet med min forskning som er å øke innsikt, kunnskap og forståelse for hvordan bruk av materialet leire kan nyttes i klasserommet, og dermed bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring. Det kan være interessant å se på kunst- og håndverksundervisningen i forbindelse med livsmestring.

Sammenhengen mellom kunst, helse og livskvalitet har også i de senere årene fått betydelig oppmerksomhet, blant annet i en rapport fra Verdens helseorganisasjon (WHO) sitt Europa-kontor i København i 2019 sitert i Laitinen, 2020. Kunst kan bidra til at mennesker kommer i kontakt med følelser og opplevelser de ikke har hatt bevisst tilgang til tidligere. Å komme i kontakt med følelser gjennom kreativt arbeid kan gjøre det mulig å sette ord på følelser. Når følelser erkjennes og betegnes, kan det i neste omgang være mulig å integrere de nye erfaringene og den nye kunnskapen man har fått om seg selv i seg selv (Blomberg, 2020; Dalstein, 2022). Skolen fremstår som den arenaen i samfunnet som betyr aller mest for barns fremtidige livsforløp (Berg, 2005; Martin & Jackson, 2002; Harker et al., 2004). Men skolen kan også være en betydelig risikofaktor dersom eleven mislykkes, ikke blir tatt ordentlig hånd om, får en utilstrekkelig tilpasset undervisning eller ikke oppnår gode og stabile relasjoner til andre unge og voksne (Vinnerljung et al., 2001). Ifølge Berg (2005) er elever mer motivert til forandring når deres styrker blir støttet, og læring skjer gjerne med utgangspunkt i hva eleven allerede mestrer og hvilke positive ressurser de har.

Elevenes mestring i kunst og håndverk er noe mange lærere er bevisste på, men lærerens arbeid med livsmestring er sammensatt i forhold til hvordan de opplever elevenes mestring i de ulike fagene (Gulbrandsen, 2022). Blomberg (2020) skriver at det hun sitter igjen med etter undersøkelsen om kunst- og håndverkslæreres forståelse og koblinger mot folkehelse og livsmestring, er den følelsen, den gleden ved å skape som kanskje er viktigere enn noensinne å ta vare på. Dalstein (2022) viste i sin undersøkelse av kunst- og håndverkslæreres forståelse av kreativitet og koblinger knyttet til livsmestring, at kreativitet støtter elevens egen problemløsningsprosess. Denne arbeidsmåten har potensial for livsmestring gjennom problemløsning hvor elevene opparbeider evnen til å håndtere motgang og utfordringer.

Marit Baastad Andersens mastergradsprosjekt (2022) undersøkte prosessen med å lære seg en ny teknikk i dreining av leire hvor dybdelæring var en sentral del av forskningsprosjektet. Gjennom en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjonering har det praktiske arbeidet blitt dokumentert, og videre analysert gjennom en a/r/tografisk matrise. Studiens hovedsakelige kunnskapsbidrag er motivasjon, interesse, tilstrekkelig tid og god tilrettelegging som essensielt for oppnåelse av dybdelæring.

Trude Spydevold Holmbergs mastergradsprosjekt (2023) handler om 7. trinnselevers visuelle repertoar av karaktertrekk tolket frem og modellert i materialet leire. Hun bruker a/r/tografiske forskerbriller, der kunstnerens, forskerens og lærerens perspektiver bidrar til å belyse forskningsarbeidet. 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, som ser potensialet i å arbeide tredimensjonalt med leire med tanke på å øke selvinnsikt, selvbilde og egenverdi hos elevene:

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 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 (Holmberg, 2023, s. 116).

I Stian Gulbrandsens masterprosjekt som ble gjort i lys av den nye fagfornyelsen, ble det gjennomført en datainnsamling (Gulbrandsen, 2022, s. 28) som omhandlet livsmestring i kunst og håndverk, hvorav informantene var faglærere som underviste i barne- og ungdomsskolen. Faglærerne ble spurt om hvordan de opplevde livsmestring på timeplanen og i hvilken grad de implementerte temaet livsmestring i undervisningen. Over halvparten

av dem som deltok i studien hadde mer enn 11 års erfaring med faget og opplevde at den nye fagfornyelsen stemte overens med deres forståelse av å arbeide med grunnskoleelevens livsmestring. Hele 80 prosent mente at de hadde gjennomført undervisningsopplegg med temaet livsmestring og at det i hovedsak handlet om å lage undervisningsopplegg der det var rom for mestring. På denne måten vil elever som kanskje sliter med de teoretiske fagene få mulighet til å uttrykke seg selv eller følelser og at flid over tid gir mestring så øvelser i det praktisk/motoriske (Gulbrandsen, 2022, s.4.). Det ble også påpekt at det å lære seg å uttrykke seg gjennom kunst og håndverk (KH), er en del av livsmestringsbegrepet og stort sett alle oppgaver i KH er innom temaet fordi elevene får utfordre seg praktisk og settes i situasjoner de kan mestre noe nytt» (Gulbrandsen 2022, s.90).

Lærerne ble også spurt om hvilke erfaringer de hadde fra temaet livsmestring og hvordan de hadde anvendt Folkehelse og livsmestring (FoL) i sitt undervisningsopplegg. En utdypet at vedkommende arbeidet på en skole med ulike kulturelle og sosiale forskjeller, så der kunne elevene «kjenne på mestring uten å kunne språk eller å være «god» i fag. De stiller helt likt – og de føler verdi i arbeidet sitt, samtidig som de blir verdsatt og sett» (Gulbrandsen 2022, s. 37). En annen reflekterer over at vedkommende ikke bevisst har tatt i bruk tematikken livsmestring i sin undervisningsform, men sier at teamet likevel dukker naturlig opp i et læringsmiljø. I for eksempel situasjoner hvor eleven er misfornøyd med egne ferdigheter eller resultater, vil man kunne støte på utfordringer som kan ses i sammenheng med mestring. Flere av informantene i undersøkelsen hevder at de legger vekt på temaet gjennom oppleggene sine, og at de skal oppleves som relevante for elevene og deres opplevelse av livet. De påpeker også viktigheten av at elevene opplever å møte motgang ved å stå i vanskelige utfordringer, men å få støtte til å komme gjennom dem slik at de kan oppleve mestring. Her vises det til hvordan en elev vil kunne styrke selvet og ikke minst; bygge karakter. Det kommer frem i undersøkelsen (Gulbrandsen 2022, s. 37) at når elevene kan bruke seg selv, sitt «jeg» i oppgaven, virker de mer motivert. Kunst og håndverk er fag som kan tilpasses for hver enkelt elev, derfor er sannsynligheten for at alle finner noe de liker, ganske stor. Oppsummert av en lærer: «Opplevelsen av mestring gjennom en skapende prosess gir økt selvbilde» (Gulbrandsen 2022, s. 37).

I faget kunst og håndverk kjenner vi til at livsmestring er et allerede etablert perspektiv. Dersom læreren tilrettelegger oppgaven for hver enkelt elev basert på elevens

forutsetninger, vil eleven kunne oppnå mestringsfølelse – dersom det settes av nok tid til gjennomføringen av oppgaven. Elevene må oppleve at de mestrer oppgaven og på den måten oppnå følelsen av å lykkes (Nielsen, 2019).

Marina Homdals masterprosjekt (2023) var ute etter å finne noen svar på hvilke holdninger og handlinger som kan være nyttige for læreren i forkant av og underveis i strikkeoppgaver. Homdal (2023) hevder at strikkeoppgaver kan være samlende, skapende, en måte å uttrykke seg på, og de kan være tverrfaglige. Selv om dette ikke handler om deltagelse i leire-aktiviteter, påpeker hun at det ikke er sagt så mye før om hvordan medvirkning kan gjennomføres i kunst og håndverk med småskolebarn.

Lyng et al. (2023) skriver om relasjonsbygging og profesjonsutvikling for FoL i skolen og den helhetlige tilnærmingen til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Forfatterne peker på viktigheten av å klare å gi elevene gode erfaringer som trykker dem på å tørre å tåle livets opp- og nedturer. Det å kunne få med seg en verdifull bagasje i livsmestringssekken (Lyng et al., 2023, s. 227) hevdes at var av betydning. «Mange av dannelses – og læringsmålene i FoL krever at det ikke bare undervises om det, men at de må læres og utvikles gjennom erfaring, trening, prøving og feiling i skolehverdagens felleskap, relasjoner og situasjoner» (Lyng et al., 2023, s. 228).

Groth (2016) hevder at det fremdeles er kunnskapshull i forskningen rundt håndverkspraksiser og tradisjoner nettopp fordi forskningen har en tendens til å bli undersøkt utenfor selve praksis og utøvernes erfaringer. Groth (2016) selv arbeider gjennom en auto-etnografisk metode og utforsker problemstillingen fra «the practitioner's point of view» (Groth et al., 2015). Gjennom «the body as a knowledge-provider in practice» viser hun til en praktisk-orientert forskning der utøveren også er forskeren, og vice versa. Dette er også i tråd med «learning by doing and acting» som innhenter kunnskap fra et «practitioner-researcher's subjective perspective» og hvor man på denne måten kan oppdage noe eget gjennom sin «hands-on»-tilnærming, f.eks. ved å ta på, føle, kjenne og berøre materialet. Ved å lære gjennom praksis, igangsettes kroppslige og emosjonelle erfaringer og sanseopplevelser sett i lys av den konteksten vi befinner oss i, og der igjen skapes det ny lærdom, kunnskap og innsikt.

I Andersens masteroppgave (2022) fokuseres det på leire og dreining som teknikk som hun fra før av hadde lite erfaring med. Hun hevder at behovet for ytterligere kunnskap fra dette

forskningsprosjektet er utfordringen med hvordan en mest effektivt kan legge til rette for et godt dybdelæringsmiljø og hvordan det er mulig å påvirke elevene til å velge dybdelæring som strategi.

Heimdal (2022) påpeker at det er behov for mer forskning på skolens helsefremmende arbeid. Sentrale hovedfunn peker på at lærerne trenger flere ressurser i sitt psykisk helsefremmende arbeid. Det er også et behov for å redusere tidspresset på lærerne i det omfattende arbeidet med FoL. I lys av forskningen og litteraturen som er presentert i kapittel 1 og 2, peker det seg ut et behov for mer forskning. Det er noe jeg ønsker at min masteroppgave skal kunne bidra med.

Forskningen jeg har presentert dreier seg om livsmestring i kunst- og håndverksfaget generelt. Det synes å være lite forskning som omhandler bruk av leire i undervisningen fra et folkehelse- og livsmestringsperspektiv og fra et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Jeg har søkt etter litteratur for å kartlegge tidligere forskning på hvordan bruk av materialet leire kan nyttes i klasserommet og på denne måten bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring. Jeg håper å kunne bidra inn i forskningsfeltet som omhandler kunst- og håndverksundervisningen mer generelt (Kvalbein og Småland, 2023; Kvalbein og Reienes; 2024; Koritzinsky, 2021; Borgen et al., 2023; Walseth, 2023; Langnes og Oliver, 2023) og mer utdypende i forhold til folkehelse og livsmestring i skolen (Blomberg, 2020; Dalstein, 2022; Berg, 2005; Martin & Jackson, 2002; Harker et al., 2004; Vinnerljung et al., 2001; Gulbrandsen, 2020; Holmberg, 2023; Homdal, 2023; Lyng et al. 2023). Ut fra tidligere forskning finnes det kunnskapshull som jeg ønsker å bidra til å fylle (Groth, 2016; Andersen, 2022; Heimdal, 2022).

Ut fra det jeg har presentert vises det til følgende formål og forskningsspørsmål i mitt mastergradsprosjekt.

2.1. Forskningsspørsmål

Formålet med min forskning er å øke innsikt, kunnskap og forståelse for hvordan bruk av materialet leire kan nyttes i klasserommet og dermed bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring fra et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Jeg vil derfor undersøke følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever og erfarer grunnskoleelever bruk av materialet leire i kunst- og håndverksundervisningen?
- På hvilken måte kan lærere bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring i et forebyggende og helsefremmende perspektiv?

2.2. Begrepsavklaring

Folkehelse defineres etter lov om folkehelsearbeid 1.1.24 som befolkningens helsetilstand og hvordan helse fordeler seg i en befolkning.

Helsefremmende arbeid er tiltak som bedrer livskvaliteten, trivselen og muligheten til å mestre de utfordringer og belastninger en utsettes for i dagliglivet.

Forebyggende arbeid er tiltak som fører til en reduksjon i sykdommer, skader, sosiale problemer, dødelighet og risikofaktorer. Helsefremmende og forebyggende arbeid overlapper hverandre og skal skje i samarbeid med de menneskene det gjelder.

3 A/r/tografi som metodisk tilnærming – datainnsamling og analyse

Dette kapittelet handler om a/r/tografi som en kunstbasert metodisk tilnærming og planleggingen og bakgrunnen for min datainnsamling. Først presenteres min forforståelse av hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjon.

3.1 Forforståelse

Det å bli bevisst på hvordan egen forforståelse påvirker eget forskningsprosjekt er av vesentlig betydning i kvalitativ forskning. Det er viktig å ha en åpen og refleksiv holdning til egen forskningsprosess for å øke studiens troverdighet og bekreftbarhet (Thagaard, 2013). Min forforståelse må ses med utgangspunkt i forskning på egen arbeidsplass og at det har bidratt til å påvirke mitt forhold til temaet håndverk og livsmestring. Forforståelsen er en forutsetning for å fortolke og finne mening i et fenomen. Ifølge Postholm (2010) er denne forforståelsen spesielt relevant i fenomenologisk forskning og kan bidra til å få frem egen subjektivitet. Forforståelsen må erkjennes og tilkjennegis.

Med bakgrunn i faglig kunnskap, litteratur og fordypning i relevant forskning har jeg forsøkt å tolke forskningsspørsmålet fra et helhetlig perspektiv i min rolle som lærer, forsker og keramiker. I mange år har faget gitt meg mye glede gjennom praktisk arbeid og var også en mestringsarena for meg da jeg selv gikk på skolen. Jeg innser at dette har vært en katalysator for prosjektet og har ført til at jeg ønsket å fordype meg ytterligere i keramikk som håndverk. Både med utgangspunkt i personlig erfaring og ved å gjenkjenne mestringspotensiale hos andre, har dette ført til at jeg ønsket å utforske håndverket fra et livsmestringsperspektiv i grunnskolen. Mye tyder også på at min erfaringskompetanse gjennom å undervise i skolen har bidratt til å påvirke forskningsprosessen og handlingene som jeg har utført underveis i studien. Min forforståelse har spilt en vesentlig rolle i dette prosjektet og har hatt innvirkning på det å lære og erfare, tilrettelegge og utforske. Ved å undersøke tidligere forskning rundt paraplybegrepet «livsmestring» har jeg brukt min forforståelse til å rette fokuset mot temaet i kunst og håndverksfaget. På denne måten har denne kunnskapen fra litteraturstudiet bidratt til å overveie forskningsspørsmålet og bidratt til

å danne en forforståelse. Dette har vært drivkraften bak prosjektet og skapt et genuint ønske om å utføre en studie med fokus på livsmestring blant elever i grunnskolen. Hensikten med skole-utdanning er å utvikle alle ressurser et menneske har (Myking, 2020, s. 67).

3.2 Hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjonering

Valg av vitenskapelig forankring og kunnskapssyn har stor betydning for hvilke forskningsmetodiske valg forskeren tar. I denne masteroppgaven har jeg valgt en hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjon som er en beskrivelse av opplevelsen, fenomenologi, i tillegg til å tolke samme opplevelse, hermeneutikk (Andersen, 2022). Det er viktig at mitt vitenskapsteoretiske perspektiv og forståelse kommer frem. En bevisstgjøring av eget paradigme kan dermed sees som en forutsetning for å vurdere forskningens gyldighet, og er en nødvendig del av forskningsprosessen (Postholm, 2010; Schanz, 2021).

3.3. Fenomenologi

Fenomenologien tar utgangspunkt i hvordan mennesker oppfatter sin egen virkelighet, mens hermeneutikken handler om hvordan menneskene tolker den verden de lever i (Grønmo, 2016). Fenomenologi er studiet av bevissthet, meningsdannelse og erfaring, og fokuset er på livsverden og hverdagsliv: Hva er erfart og hvordan er det erfart. Hvis vi betrakter fenomenologien i historisk kontekst, hevder Merleau-Ponty (1908-1961) at vi sanser gjennom kroppen, våre erfaringer skjer gjennom vår kropp, og erfaringer setter seg i kroppen. Den østeriske sosiologen Alfred Schütz (1899-1959) var opptatt av om det var mulig å ha felles forståelse og kommunikasjon. Han mente at man ikke skulle ta det for gitt at vi har en felles forståelse, heller ikke hvordan denne er skapt. Han undret seg over hva den observerte verden for meg (observatøren) betydde, og hva den observerte verden for den observerte aktøren i dennes sosiale verden betydde. Ifølge fenomenologien hevder Edmund Husserl (1859-1938) at livsverdenen vår er den konkrete virkeligheten vi erfarer og lever i, og er en forutsetning for all empirisk vitenskap. Menneskelig erfaring er sosial, relasjonell og kroppslig. Det handler om å forstå sosiale fenomen ut fra individers perspektiv og beskrive verden slik den oppleves og erfares.

Den fenomenologiske holdning er refleksiv og det er viktig å reflektere rundt vår egen posisjon, person og erfaringer. Analysen fortsetter gjennom skriveprosessen, og individuelle eksempler bidrar til å finne fenomenets essens; det vil si hva dette dreier seg om (Kvale og Brinkmann, 2019; Johannessen et al., 2010; Bø og Sæther, 2004). Ifølge Johannessen et al. (2010) blir begrepet mening styrende for fenomenologien og den subjektive opplevelsen av fenomener blir en forutsetning for å oppnå forståelse. Det er vanlig å ta utgangspunkt i informantens utsagn Gjennom fenomenologiske briller er denne tilnærmingen relevant i forhold til forsknings spørsmål som omhandler grunnskoleelevers erfaringer og opplevelser med bruk av leire i klasserommet. Opplevelse og erfaring gjør meg også til deltaker i samvær med elevene. I fenomenologien tydeliggjøres mine roller som både keramiker, forsker og lærer i klasserommet, og gjennom erfaringer kan jeg bedre forstå sosiale fenomen som oppstår i klassesituasjonene.

3.4 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en teori om hva tekstforståelse er. Ordet kommer av det greske ordet hermeneuein som betyr «å uttrykke eller uttale», «å utlegge eller forklare» og «å oversette eller fortolke». Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Det legges vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen og konteksten vi er en del av (Thagaard 2013, s. 41). Det viktigste begrepet innen hermeneutikken kalles den hermeneutiske sirkel eller den hermeneutiske spiral. Det beskrives som helheten av det som skjer når vi fortolker en tekst og danner oss en mening av innholdet i den. Delene forstås og fortolkes ut fra helheten og helheten forstås og fortolkes ut fra delene. Altså som en sirkel eller spiral, med et gjensidig utvekslingsforhold mellom deler og helhet. Slik forandres og utvides vår oppfatning og forståelse av delene og helheten gjennom tolkningsprosessen. En grunnleggende forutsetning for en hermeneutisk analyse er fortolkerens villighet til å være bevisst sin egen rolle i fortolkningsprosessen. Dette kan beskrives som en hermeneutisk selvrefleksjon. Alle former for forståelse henger sammen med den kontekst eller situasjon det forstås innenfor. Konteksten er ikke en fast, objektiv ramme, men varierer avhengig av mottakerens bakgrunn og situasjon (Thagaard, 2013). Siden formålet og forskningsspørsmålene mine handler om å forstå, ser jeg det som relevant å ta på hermeneutiske briller. Ifølge Bø og Sæther (2004) går det ikke et skarpt skille mellom opplevelse og forståelse. Hermeneutisk forståelse handler

om at jeg stiller meg åpen til hva som skjer i klasserommet (Kjørup, 1997). Jeg vil kunne erverve meg kunnskap om hvordan fenomenet har blitt oppfattet av den som opplevde fenomenet, og kunnskap om hvilke aspekter ved fenomenet som er mest vesentlig.

3.5. A/r/tografi – en kunstbasert metode

For å kunne besvare forskningsspørsmålet mitt og undersøke hvordan materialet leire i kunst og håndverksundervisningen kan bidra til å styrke grunnskoleelevens livsmestring, har jeg anvendt den kvalitative og praksisnære metoden kalt a/r/tografi som er utviklet ved British Columbia University i Canada ut fra et ønske om ikke å skape distanse mellom identiteter som kunster, forsker og lærer (Irwin og Springgay, 2018). Det er en metode som er tett knyttet til kunst og håndverk og utdanning, og som er hensiktsmessig i dette forskningsprosjektet. A/r/tografi er nært tilknyttet meg som både praktiker/keramiker, lærer og forsker, samt at jeg har forkunnskap både som lærer og keramiker. Selve prosessen med å skape er sentral for utviklingen av ny kunnskap i a/r/tografi og kan sammenlignes med måten kunstneren er i en prosess gjennom sitt medium og sine tanker og ideer (Irwin & LeBlanc, 2019, s. 3).

A/r/tografi «recognizes making, learning, and knowing as interconnected within the movement of art and pedagogical practices» (Irwin, 2017, s. 37). Irwin og Springgay (2018) mener at det er tre grunnleggende måter å forstå erfaring på i a/r/tografi; «knowing», «doing» og «making». Ifølge Holmberg (2023) er en av utfordringene med a/r/tografi hvordan man kan måle eller vurdere forskning innen dette feltet. Denne metodologien fokuserer på en vurdering av hendelser i seg selv, at hendelsene som forskes på blir sin egen målestokk, i åpenhet og transparens.

Holmberg (2023) anvendte den a/r/tografiske tilnærmingen i sin masteroppgave om karaktertrekk ved leire gjennom arbeid som kunst- og håndverkslærer, noe som har inspirert meg til å anvende denne metoden i min masteroppgave. Holmberg (2023) påpekte at det kunne være vanskelig å skille hvem som var hvem, da roller og perspektiver kunne gli over i hverandre. Ifølge Østern (2017, s. 11) vektlegger a/r/tografisk forskning den kunstneriske og estetiske erfaringen. Dette perspektivet handler om å undersøke forskningsspørsmål gjennom kunsten eller i kunsten, men anses ikke likt som å skape kunst. I all hovedsak er det en «tredimensjonal» rolle der kunstneren, forskeren og læreren er samme person, men med blick fra a/r/tografens ulike identiteter. I stedet for å undersøke hva som allerede er der, ser

a/r/tografi mer på hvilke potensialer som finnes. Det er en levende praksis, en levende måte å spørre etter informasjon, og de tre bokstavene er likestilte og henger sammen (Irwin et al., 2006, s. 2-3; Irwin et al., 2017, s. 37). Letnes (2017) skriver at disse tre identitetene til enhver tid vil være med en a/r/tograf, og at det vil være umulig å distansere seg helt fra den tredimensjonale rollen. Det er fordi man er alle rollene hele tiden (Andersen, 2022). Her møtes læreren, keramikeren og forskeren i en og samme person, og fortolkningsrammen er flerspektret, noe som er et kjent fenomen innenfor a/r/tografisk tilnærming.

Slik jeg tolker og forstår metoden kan det være utfordrende å skille mellom disse tre rollene, og det vil noen ganger for meg oppleves som en sammenblanding. Slik Andersen (2022, s. 14) beskriver i sin masteroppgave, er det viktig å tenke over hvordan jeg ser på én og samme hendelse fra et kunstnerståsted, fra et forskerståsted og fra et lærerståsted. Jeg har derfor valgt å presentere resultatene i tråd med de tre identitetene som beskrives i denne metoden, men i drøftingskapitlet smelter disse tre identitetene sammen til en og samme person fra et analytisk perspektiv. Poenget med den a/r/tografiske tilnærmingen er at jeg gjennom min utforskning kan drøfte forskningsspørsmålene og se på fenomenet rundt disse tre likestilte rollene, og på denne måten vil jeg kunne samle inn mine forskningsdata.

3.6. Planlegging og bakgrunn for datainnsamling

Høsten 2023 igangsatte jeg undervisning for bruk av leire for elever i grunnskolen, hvorav alle elevene var på mellomtrinns-nivå (5.-7. trinn). I denne perioden har jeg dokumentert arbeidet gjennom deltagende observasjon og uformelle samtaler med elevene på de ulike klassetrinnene. Selve undervisningen med elevene varte i en periode på seks uker, der hver økt med elevgruppene hadde en varighet på 1-2 timer som var fordelt på 60 elever på mellomtrinnet. I perioden som ble kalt «leire og formgiving» hadde elevene på 5. trinn totalt 12 timer, 6. trinn totalt 12 timer, og 7. trinn totalt 18 timer. Dataene er samlet gjennom egne notater og bilder i løpet av de seks ukene; til sammen 44 timer.

For å finne svar på forskningsspørsmålene mine planla jeg datainnsamlingen ved å ta utgangspunkt i følgende periodeplan «en innføring i keramikkforming og et arbeid i leire» hvor læringsmålet var å skape et teknisk grunnlag i leirarbeid som formgivings-aktivitet. Elevene fikk i forkant av undersøkelsen tilstrekkelig informasjon om undervisningsopplegget, slik at de mentalt kunne forberede seg på å arbeide med materialet, samt periodeplanen (se vedlegg 1). Elevene fikk utforske materialet og på den måten innhente kunnskap om de ulike

metodene for å skape en form. Deretter fikk elevene i oppdrag å skape i leire. Mitt undervisningsopplegg var basert på grunnleggende teknikker innenfor keramikk. Kompetansemålene og vurdering som ble gjort er hentet fra Kompetansemål etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020):

- Bruke ulike håndverktøy og elektriske verktøy for å bearbeide og sammenføye harde, plastiske og myke materialer på en trygg og miljøbevisst måte
- 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
- To formgivningsoppgaver er hentet fra kompetansemålene i kunst- og håndverksfaget i undervisningsperioden og vises til i resultatkapitlet.

Didaktikkens tre H-er (Hiim og Hippe, 2006) handler om *hvorfor* det er en intensjon eller et ønske om å fremkalle læring hos en annen; det vil si hvorfor jeg skal få eleven til å lære og arbeide med leire. Didaktikkens *hva* handler om hva undervisningen min skal dreie seg om, hvilke oppgaver jeg gir elevene, hvilke resultater jeg tar sikte på. Her har jeg jobbet parallelt med forskningsspørsmålene, og samlet inn data på hva som synes å fremme helse og mestring hos elevene gjennom arbeidet med leire. Didaktikkens *hvordan* viser til pedagogiske virkemidler, strategier eller metoder som best tilrettelegger og formidler undervisningsinnhold; det vil si at metodene kan være både spesifikke og generelle undervisningsformer. Her har jeg tenkt nøye gjennom hvordan undervisningen med elevene kunne tilrettelegges og organiseres; hva er det vi gjør og hvordan gjør vi det. Dersom jeg tar utgangspunkt i det didaktiske refleksjonsnivå, så skal de fire trinnene i modellen føre elevene opp til et kritisk nivå, fra gjennomføring, planlegging til refleksjon. Dersom vi betrakter elementer fra Freire (2007) kan denne modellen også ses i lys av dialog, kommunikasjon, samskapning og bevisstgjøring av elevenes vei fra dannelselse til utdanning; det vil si en mulig vei mot livsmestring.

De uformelle samtalene i klassen har vært sentrert rundt følgende temaer:

1. Hvordan opplever dere [elevene] å skape gjennom leire?
2. Hva synes dere er bra / ikke bra med å arbeide med leire / lage figurer / former i leire?
3. Hvis dere ikke synes dere har fått det til med en gang, hva tenker dere da?

4. Hvordan opplever dere fellesskapet og samspillet i gruppa/klassen?
5. Hvordan opplever dere [elevene] å vise frem og dele det ferdige produktet til resten av gruppa?

3.7. Tematisk analyse av deltagende observasjon og uformelle samtaler

I denne delen ønsker jeg å forklare at analyse-metoden av datamaterialet kommer før selve resultatene blir presentert. På den måten viser jeg hvordan datamaterialet er samlet inn i tråd med den a/r/tgrafiske metoden. Selv om jeg ikke har anvendt intervjuer med elevene, har de uformelle samtaler og deltagende observasjon i leireprosjektet dannet grunnlaget for analysen av dataene i klasserommet. For å kunne se et mønster i dataene er jeg inspirert av tematisk analyse fra Braun og Clarke (2006; 2019). Det er beskrevet som en metode hvor man oppdager, analyserer og rapporterer både temaer og mønstre i kvalitativ data. De seks trinnene handler i hovedsak om følgende: bli kjent med dataene, generere koder, finne temaer, vurdere temaene, definere og navngi temaene og til slutt rapportere resultatene. Braun og Clarke (2006) viser til at gode temaer er de som gir en oversikt over datamaterialet ut fra forskningsspørsmålet eller problemstillingen, og en bør holde seg til tre eller fire temaer inkludert et par undertemaer. Dataene er analysert både fra mitt ståsted som «lærer», «forsker» og «keramiker» (Irwin og Springay, 2018). Jeg har for øvrig ikke brukt lydopptager, da dette ville innebære etiske hensyn med tanke på barnas alder. Jeg måtte da hatt samtykke fra foreldre og NSD, noe som ville ha forsinket meg i min gjennomføring av datainnsamlingen etter tidsplanen for mastergradsprosjektet. Sitater, ord og uttrykk som er presentert som illustrasjoner og bilder i oppgaven er anonymiserte, og det er ikke mulig å spore elevens identitet. Siden dataene ikke er samlet gjennom semi-strukturerte intervju, så er ikke teksten transkribert etter svar på intervjuer. For øvrig er ord, uttrykk, inntrykk, mine refleksjoner, sitater, setninger og bilder fra elevene skrevet ned underveis.

Det første steget (1) er ifølge Braun og Clarke (2006) å fordype meg i materialet. Her var fokuset arbeidet med leire i klassene, og data fra elevenes opplevelser med å skape gjennom leire. For å kunne forstå et helhetlig bilde leste jeg gjennom alle mine notater fra våre uformelle samtaler, mine refleksjoner og inntrykk fra min deltagende observasjon gjennom hele perioden. Jeg har lest mine notater flere ganger og markert tekst som jeg mener er relevant, essensielt og besvarer forskningsspørsmålene. På den måten kunne jeg lete etter meninger og mønstre i en helhet. Ved det andre steget (2) har jeg laget en liste

med ideer og tanker om hvilke temaer jeg har sett i datamaterialet. I denne fasen var mine åpne spørsmål og samtaler en hjelp til å strukturere dataene. Gjennom å danne meg et helhetsinntrykk, kunne jeg allerede her oppdage temaer som synes å skape gode mestringsopplevelser gjennom «å få det til». Deretter hva som synes å skape vansker, utålmodighet og manglende motivasjon, samt utfordringer som «dette får jeg ikke til». Jeg begynte å se at temaet «tid og tålmodighet» kunne henge sammen med følelsen av å «klare oppgaven» og å kunne mestre en ferdighet. Videre, hva jeg som lærer har gjort for at elevene skulle «mestre - få det til», dvs. ikke gi opp, dele sine erfaringer og sine nye ferdigheter. Deretter, hvilke ord og uttrykk i datamaterialet som gav nye og interessante aspekter og poenger i forhold til hva som skapte glede, trivsel, gode samtaler, inspirasjon, stolthet og humor. Noen ganger kunne ord, uttrykk og sitater fra samtalene plasseres under flere temaer, noe som karakteriseres som det tredje (3) steget. Jeg oppdaget at flere temaer kunne organiseres under mulige hovedtemaer. I det fjerde steget (4) har jeg gått kritisk gjennom temaene, og forsøkt å vurdere om noen av temaene omhandlet det samme. I det femte (5) steget har jeg gitt navn til temaene som jeg syntes fanget opp essensen av mitt datamateriale på en god måte. Jeg har forsøkt å sjekke og vurdere under analysearbeidet om tematikken besvarte formålet og forskningsspørsmålene, og om analysen gav svar og innblikk i hva dette handlet om. Steg seks (6) omhandler resultatene i masteroppgaven fra et a/r/tografisk perspektiv. Jeg har trukket frem sitater, ord, bilder og uttrykk som jeg mener illustrerer temaene på en god og nyansert måte.

Fra resultatene: Det er tre hovedtemaer og ett undertema som viser grunnskoleelevenes opplevelser og erfaringer med leire- arbeidet i klassen fra mitt ståsted som forsker: å etablere en relasjon til leiren og formgivnings-oppgavene og ett undertema; å skape i leire med utgangspunkt i seg selv og sin dagsform. Ett hovedtema omhandler fra vansker og utfordringer til engasjement og positiv energi og ett hovedtema beskriver fellesskapet og samspillet i klassene – å vise frem produktet sitt. Fra mitt ståsted som «lærer» har jeg ett hovedtema: perspektiver og refleksjoner – prosessen med elevenes mestring og arbeidet med leire'. Fra mitt ståsted som «keramiker» viser jeg til ett hovedtema som beskriver refleksjoner og erfaringer fra egen praksis – fra leire til mestring, samt de to undertemaene en sylinder blir til – en følelse av mestring, og prosessen til et ferdig produkt – skapergleden vekkes.

I drøftingskapitlet har jeg forsøkt å løfte resultatene over i et analytisk perspektiv. Som beskrevet er de tre rollene ifølge Letnes (2017) til enhver tid med en a/r/tograf, og det vil være umulig å distansere seg helt fra den tredimensjonale rollen. Ifølge Letnes (2017, s.

116) er det i analysen at disse identitetene kan plukkes fra hverandre og belyses på denne måten. Her vil jeg kunne reflektere og drøfte hvordan disse rollene påvirker hverandre. Jeg har valgt å drøfte de tre rollene som har vært med meg på denne reisen (Andersen, 2022) utfra fem hovedtemaer: (1) Refleksjoner rundt valg av metode – styrker og svakheter, (2) tid og tålmodighet – mestring av motgang, (3) gleden ved å lykkes og veien til en ny ferdighet, (4) det pedagogiske og didaktiske grunnlaget – betydningen av å tilrettelegge og anerkjenne elevenes arbeid og (5) leire-arbeidet som forebyggende og helsefremmende aktivitet i skolen.

4 Teoretiske perspektiver

Som beskrevet er formålet med min forskning å øke innsikt, kunnskap og forståelse for hvordan bruk av materialet leire kan nyttes i klasserommet. Videre, hvordan bruk av leire som en skapende aktivitet kan bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring fra et forebyggende og helsefremmende perspektiv. I dette kapittelet viser jeg til masteroppgavens teoretiske perspektiver som jeg synes er relevante for min forskning. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre teorier som både forebygger og fremmer helse, og hva som synes å kunne skape livsmestring. I tråd med forskningsspørsmålene mine kan en salutogen tilnærming (Antonovsky, 1979, 1988, 1996) gi oppmerksomhet til faktorer som skaper helse, og hvordan elevene kan stimuleres til å se sine muligheter. «Empowerment» handler om å styrke elevens ressurser og gi opplevelse av styring og kontroll i eget liv (Tveiten, 2020; Askheim, 2012), noe som er viktig fra lærerens ståsted. Banduras (2004, 1997) sosial-kognitive teori og begrepet «self-efficacy» handler om mestringstro eller mestringsforventning. Det å ha en klar forventning om å kunne gjennomføre sine mål er viktig. I tråd med to formingsoppgaver i leire og elevenes opplevelser, erfaringer og følelser av mestring i arbeidsprosessen, så kan disse teoriene muligens bidra til å belyse elevenes og min egen vei mot å lære nye ferdigheter i leire og keramikk.

4.1 Salutogenese

I 1979 fremsatte Aron Antonovsky en tese; at det er nødvendig å bryte med det herskende paradigme i den vestlige verden som fokuserte på enten bekjempelse eller forebygging av sykdom. Antonovsky (1979, 1988, 1996) foreslo at en salutogen orientering ville være en mer farbar vei enn den patogene, og at det er meningsfullt å endre perspektivet fra fokus på sykdom til fokus på helse. Teorien fremhever sunnhet fremfor sykdom og fokuserer på positive ressurser og muligheter for bedre helse (Antonovsky, 1988, 1996). Sentralt i et salutogent perspektiv står begrepet «sense of coherence» (SOC) eller opplevelse av sammenheng (OAS). Antonovsky (1996) forklarer begrepet med tre kjernekomponenter som handler om å forstå og å oppfatte verden som forutsigbar, å ha ressurser til rådighet for å håndtere og mestre de krav som stilles og å oppleve at det er en mening med å engasjere seg i de utfordringer en møter. Slike ressurser kan være kunnskap, sosial støtte, selvbilde og selvinnsikt, og å ha evnen til å ta dem i bruk. Mestring i et individuelt perspektiv legger vekt på den enkeltes ressurser, egenskaper og motstandskraft. Man kan ha en sterk eller svak

opplevelse av sammenheng, noe som vil gi utslag i livskvalitet og hvor godt man mestrer eget liv. En person med sterk opplevelse av sammenheng vil ifølge Antonovsky (1996) ha bedre helse, enn en person med svak opplevelse av sammenheng (s. 165).

Antonovsky (1996) argumenterte med at kunnskapen om opplevelse av sammenheng kan være et teoretisk grunnlag for lokalt helsefremmende arbeid, som tar sikte på å styrke enkeltindivider og gruppers muligheter til å påvirke betingelsene for egen helse. Sett i et slikt perspektiv, kan skolen være en arena for helsefremmende arbeid.

4.2 Empowerment

I tillegg til den salutogene teorien, så er ofte «empowerment» anvendt (Danielsen, 2021; Tveiten, 2020), samt perspektiver på hvordan kunst kan ha et helsefremmende perspektiv (Ruud, 2013; Tellnes, 2017). «Empowerment» handler om å styrke enkeltindividers ressurser for å mobilisere hjelp til selvhjelp (Tveiten, 2020), noe som jeg anser som viktig i forhold til arbeidet med elevene i undervisningen.

Empowerment som begrep synes vanskelig å oversette til et dekkende norsk ord. Kjerneprinsippene i «empowerment» omhandler; maktfordeling, medvirkning og anerkjennelse. Empowerment handler om å få kraft til å endre sine betingelser fra en avmaktsposisjon til egenkraft. Tveiten (2016) definerer «empowerment» som en prosess hvor individer, grupper eller samfunn mobiliserer egne ressurser til å håndtere sine utfordringer. Ifølge Askheim (2012) handler «empowerment» om medvirkning, ressursmobilisering og involvering gjennom bruk av dialog. Begrepet «empowerment» er også knyttet til økt selvbilde, bedre selvtillit, økte kunnskaper og ferdigheter.

I Tveitens (2016) definisjon handler det pedagogiske aspektet om at læring bør inngå i veiledningsprosessen. Dette sier noe at om ferdigheter og mestring kan bli styrket gjennom økt bevissthet rundt egen helse. Det relasjonelle aspektet er viktig og veiledning og relasjonen bør være støttende, utfordrende og anerkjennende. Sett på det viset forteller denne teksten at vår rolle som lærere og formidlere blant annet er å skape «empowerment» hos den andre. Viktige aspekter her er evnen til å kunne sette seg inn i den andres situasjon gjennom å bry seg, være solidarisk, vise tillit og være lojal (Askheim, 2003). «Empowerment» innebærer også en bevissthet om min egen rolle, samt refleksjoner over min rolle som ekspert og fasilitator. Sett i et slikt perspektiv mener jeg at «empowerment»-prosessen kan være en kime til salutogene samhandlinger og dialog mellom lærer og elev.

Det er av stor betydning at læreren har et reflektert og bevisst forhold til sin egen rolle i «empowerment»-prosessen på samme måte som eleven bør være bevisst sin rolle som aktiv medvirker.

Danielsen (2021, s. 120) knytter «empowerment» til utdanning ved å gi mer makt til elevene, det vil si myndiggjøre dem slik at de får mer innflytelse over eget liv, for eksempel gjennom en «sterk elevstemme, autonomistøtte, frigjørende læring og demokratiske praksiser i klasserommet». Det legges også vekt på at den enkelte elevs livsmestring henger sammen med omgivelsenes ressurser så vel som individuelle ressurser. Empowerment kan sees i sammenheng med salutogenese-teorien hvor positive opplevelser og mestring står sentralt (Antonovsky, 1996). Adams (2003) viser til at «empowerment»-prosessen starter hos den enkelte, «self-empowerment», og at den enkelte tar ansvar i eget liv.

4.3 Bandura og sosial-kognitiv teori

Antonio Banduras (2004, 1997) sosial-kognitive teori og begrepet «self-efficacy» handler om mestringstro eller mestringsforventning til menneskers helseatferd. Det står for en persons evne til å sette seg konkrete handlingsmål, samt å ha en klar forventning om å kunne gjennomføre sine mål. Bandura mener slike forventninger er viktige for hva slags aktiviteter vi vil begi oss inn på, og hvor mye energi vi investerer i gjennomføringen (Bandura, 1997). Har vi liten tro på at vi greier det, blir innsatsen relativt lunken. Jo bedre tro på resultatet, desto mer energi setter vi inn (Imsen, 2005; Bandura, 1997, 2004; Eikevik, 2014). Særlig interessant er denne tilnærmingen i forhold til det å ha ferdighet i selvregulering. Tiltro til egne evner til å gjennomføre helserelaterte handlinger er nødvendig for å forsøke og eventuelt lykkes med endring. Det vil si at mennesker vil ha en mestringsforventning eller mestringstro når de skal forsøke å endre vaner, tankemønstre eller atferd. Hvis personens tidligere erfaringer er basert på manglende mestring, så vil vedkommende være mindre motivert til å lære en ferdighet, og mestringstroen da være redusert. Tidligere erfaringer vil påvirke om og hvordan individet tar utfordringen ved å gå inn i situasjoner og lære seg noe nytt. Bandura (1997, 2004) var opptatt av modellæring som var en del av hans sosiale læringsteori og som ble videreutviklet til den sosial-kognitive teorien. Dersom en person observerer andre i samme situasjon som dem selv, og ser hvordan de håndterer og mestrer situasjonen, så kan de lære av den andres mestring. Her vil oppmuntring, ros og støtte fra andre øke motivasjonen og handlingskompetansen, og mestringstroen vil kunne påvirkes av positiv oppmuntring eller negative tilbakemeldinger. Ifølge Bandura (2004) vil ny kunnskap

gjennom opplæring redusere den enkeltes stressreaksjon. Han hevder at forsiktig og gradvis tilnærming til den nye situasjonen eller utfordringen under opplæringen er viktig for å redusere stress og belastning på grunn av ytre krav hos individer. Dette kan overføres til læring og tiltro til egne evner til å lykkes med å gjennomføre fag i grunnskolen. Bandura (2004) beskrev disse overbevisningene som å bestemme sin måte å tenke, oppføre seg og føle på. Bandura hevder at man ikke kan trylle frem resultater uten å tenke over hva man gjør og hvor godt man gjør det. I skolen må skolearbeidet være meningsfullt for elevene og de må se nytten av å utføre en oppgave, samtidig som de må tro at de kan få det til (Wigfield & Eccles, 2002; Eikevik, 2014) og lykkes (Nielsen, 2019).

5 Resultater

«For i sannhed at kunne hjelpe en anden, må jeg forstå mere end han – men dog først og fremmest forstå det han forstår. Når jeg ikke gjøre det, så hjelper min merviden ham slet ikke»

Søren Kierkegaard (fra 1859)

I dette kapitlet beskrives resultater fra min datainnsamling som jeg samlet inn i rollen som «forsker», «lærer» og «keramiker» ved bruk av a/r/t-ografimetoden for å finne svar på forskningsspørsmålene. Den første delen (del 1) er en presentasjon fra meg som forsker, og som viser hvordan materialet leire oppleves og erfares hos grunnskoleelevene i kunst og håndverksundervisningen. Dataene er hentet fra de uformelle samtalene og selve arbeidsprosessen underveis, samt mitt blikk som forsker gjennom deltagende observasjon. Jeg har tatt bilder av de ulike arbeidsprosessene, og inkludert ord, uttrykk, typiske utsagn og sitater fra elevene som illustrasjon fra det praktiske arbeidet med leire i klassene i begge formgivnings-oppgavene (1 og 2). I den andre delen (del 2) i resultatkapitlet viser jeg til perspektiver og refleksjoner om hvordan jeg som «lærer» har tilrettelagt undervisningen, og organisert utforskning av materialet. I den tredje delen (del 3) av dette kapitlet presenterer jeg refleksjoner og erfaringer fra egen praksis – fra leire til mestring.

5.1. Å etablere en relasjon til leiren og formgivings-oppgavene

Del 1

Formgivningsoppgave 1 – tommelteknikk

Det første elevene fikk var formgivningsoppgave 1 som bestod av tommelteknikk. Mitt utgangspunkt for et praktisk arbeid med leire i elevgruppene var å introdusere materialet gjennom lek og moro i oppgave 1. Elevene fikk derfor fokusere på å leke med leiren og utforske materialet fritt i første delen av perioden. Hensikten med dette var å etablere en relasjon til leiren og dens premisser, samtidig som jeg ønsket å ta utgangspunkt i læreplanen (LK20) der begreper som *lek*, *undring* og *utforskning* er tydeliggjort. Jeg spurte elevene om hva de likte med materialet og hvordan de opplevde å arbeide med leire i kunst- og håndverkstimene. Her var elevene nokså samstemte om at det var et gøyalt og positivt

læringsmateriale. Når de skulle beskrive hvorfor, så sa de aller fleste at leira var så allsidig og lettvindt. Jeg spurte spesifikt om hvorfor det var bra å arbeide med leire og på hvilken måte de syntes det var allsidig. Fra en økt med 6. klasse har jeg notert at elevene beskriver at siden leiren er så allsidig kan man for eksempel lage «en vase til blomster» eller «en liten søt gris», eller at man kan finne på ulike oppgaver underveis. Jeg observerte at det var en felles driv i klassene for valg av materiale og et felles engasjement når de omtalte leiren og dens egenskaper. De har en tydelig positiv innfallsvinkel til å arbeide med leire i skolesammenheng og det er flere som viser iver når de snakket om leire.

«Det er så gøy å ta og holde i leiren for når man klemmer på den, så beveger den seg i ulike retninger og man vet aldri helt hvor den skal», sier en elev fra 6. klasse for å beskrive arbeidet med leiren.



Figur 1 – leiren eltes og knas før arbeidet med formgiving begynner. Oppgave 1

I den første oppgaven fikk elevene starte med å forme leiren og trille klumpen om til en rund ball. Deretter lagde de et hull i midten av leiren (med venstre eller høyre tommel) og begynte forsiktig å forme veggene ved å bruke tommelen, imens bollen roteres i hånden. Siden lek og moro med leiren var etablert, fikk de forsøke seg på en enkel teknikk. I den første oppgaven skulle de også lage en form kalt tommelteknikk. Tommelteknikken er en av de teknikkene som er mye anvendt i grunnskolen når det skal arbeides og formes med leire. For selv om man har ulike forutsetninger, vil de aller fleste raskt og enkelt kunne forme en gjenstand ved å ta i bruk denne teknikken. Teknikken baserer seg på en øye-hånd-koordinasjon, hvor utforming skjer ved å klemme tommelen rundt i leiren (fra midten og utover) til man har dannet vegger (Hektor, 1997, s. 10). På bakgrunn av dette ønsket jeg at elevene skulle få oppleve hvordan det var å forme leiren til en enkel form, slik at de kunne oppdage hvilke egenskaper leiren har ved å ta i bruk en enkel teknikk. Elevene fikk kjenne tidlig i prosessen at leiren kunne formes til en selvbestemt form og at de til slutt ville sitte igjen med et produkt. Disse erfaringene syntes jeg var hensiktsmessige med tanke på å skape motivasjon for videre arbeid med leire. Jeg oppdaget at når elevene først fikk leiren i hendene, så begynte de umiddelbart å forundre seg over materialet. Mange brukte flere sanser for å utforske leiren både med lukt, og nesten smak i tillegg til berøring. Det var noen elever som tok leiren opp til nesene og luktet. «Den ser så ren og naturlig ut. Man får egentlig lyst til å smake på den. Smaker det godt, tror du?», sier en elev som ser ned på leiren i hendene sine.

Som en del av formgivingsoppgave 1 skulle de danne en form med leiren basert på dagens selvfølelse eller selvbilde ved bruk av tommelteknikken. Det jeg opplevde når jeg forklarte oppgaven var at barna syntes det var en original og annerledes oppgave, noe som skapte en nysgjerrighet og et engasjement. Elevene uttrykte at de ikke hadde vært bevisste på å fullføre en formgivingsoppgave i leire basert på egne følelser eller selvbilde før. Dette medførte at de var noe hastige i fremgangsmåten, før de egentlig hadde gjort seg opp en tanke om hva de skulle skape eller lage. I dette tilfellet var det mange elever som forundret seg, og «så innover» seg selv. «Hvordan skal jeg gjøre det? Jeg føler meg glad i dag, men jeg aner ikke hvordan jeg skal få formen min til å vise det?», spurte en elev fra 6. trinn.

Da elevene fikk utdelt oppgaven, var jeg veldig bevisst og oppmerksom på hvilke reaksjoner og refleksjoner som kom basert på oppgavens tematikk. Jeg gjorde meg tilgjengelig for verbale og non-verbale reaksjoner, slik at jeg raskt kunne støtte eleven og veilede deretter. Det var særlig et par episoder fra denne økten jeg la spesielt merke til og hvor elevene kunne føle motgang og vansker med oppgaven. Trygghet i klassemiljøet, kjennskap til

elevene, og det å være bevisst på å lytte, gav meg ny innsikt i hvordan utfordringer underveis skulle håndteres. Jeg har notert følgende:

De aller fleste hadde satt i gang med oppgaven, men det var spesielt en elev som syntes oppgaven var vanskelig. Eleven syntes i tillegg at materialet var lite delikat og likte ikke lukten av leiren. Gjennom observasjon og uformell samtale med eleven kunne jeg bemerke at eleven var umotivert og uinteressert i å arbeide med materialet. Jeg spurte så eleven om hvis han/hun selv kunne velge en form basert på egen vilje – hva ville eleven i så fall forme i leiren? Her var det en fordel at jeg som lærer kjente eleven noe fra før av, slik at jeg hadde noe forkunnskap om elevens interesser som i dette tilfellet var fotball. Vi hadde en dialog rundt hvorfor fotball var betydningsfullt for eleven og vi kom frem til at det var selve gleden når laget skåret mål og/eller når de vant en kamp. Hvilken følelse det ga eleven var essensen av samtalen og noe jeg ønsket å fremheve. Eleven satte ord på følelsen og sa glede. Det ble utgangspunkt for elevens arbeid med leiren og han/hun formet en kopp basert på et typisk fotballstadium. Da eleven var ferdig med oppgaven, uttrykte eleven både verbalt og non-verbalt at det var gøy, samt at eleven ønsket å ta med seg koppen hjem for å oppbevare fotballkortene sine i.

Gjennom lytting og god kommunikasjon fikk jeg innsikt og forståelse for at tilrettelegging kan skape rom for elevmedvirkning og motivasjon når de møter utfordringer, vansker og problemer. Det å imøtekomme en elev på hans/hennes interesser, endret også innfallsvinkelen til oppgaven. Her ble det et positivt utfall da eleven fikk lage en egen form i leire. Som lærer i denne situasjonen forstod jeg betydningen av å utfordre elevene, ikke la dem gi opp, men gi dem tid til å arbeide videre med leire i flere forsøk. Jeg ser i ettertid at eleven som ble beskrevet i dette eksempelet og som møtte på en utfordring i starten av perioden, fikk de en mer positiv tilnærming til materialet.

5.2. Å skape i leire med utgangspunkt i seg selv og sin dagsform

Formgivningsoppgave 1 omhandlet også å lage en form av leire som de syntes representerte hvordan de følte seg i dag. Med dette som fokus, skulle dagsformen inkorporeres i arbeidet med leiren. Dersom de var slitne eller trøtte, så kunne de forme med rolige bevegelser og lite trykk – hadde de mye energi kunne de forme med mer kraft og begi seg på en større leirklump. Temaet omhandlet hvordan de opplevde å skape gjennom leire og hvordan de

hadde det akkurat i dag. Dette resulterte i ulike reaksjoner avhengig av hvilken gruppe og hvilket trinn (alder) de var på. I en økt fra perioden med 5. trinn når beskrivelsene av dagsformen var relatert til «sliten og trøtt» eller «glad og opplagt», skilte denne klassen seg fra de andre to andre klassesetrinnene. Jeg organiserte arbeidsoppgavene etter erfaringer underveis i prosessen, og plasserte elevene på et langbord for å se om dette kunne generere flere samtaler. I mine observasjoner fra denne økten skriver jeg i mine notater at:

En elev sa i dag at han/hun var «trist» fordi de akkurat hadde avlivet sin trofaste familiehund igjennom mange år. Dette ga grunnlag for en samtale litt senere i økten der vi arbeidet med leiren, samtidig som det ble utvekslet tanker omkring kjæledyr og død iblant elevene. De aller fleste meldte seg på med sine egne erfaringer og erindringer. «Da farfaren min døde, så fikk vi se han på sykehjemmet. Det var veldig rart for det så ut som at han bare sov», forteller en elev.

Gjennom deler av formgivingsoppgave 1 som var basert på dagens form, var det flere elever som åpenlyst ønsket å meddele hvordan de hadde det i dag. Dette ble en fin dialog hvor elevene snakket om hvordan de hadde det og hvilke faktorer som spilte inn på humøret, selvfølelsen og dagsformen. De individuelle forskjellene både på form og innfallsvinkel til å løse oppgaven, var interessant å observere. Det var spesielt en samtale blant noen 7. trinns-elever som jeg bemerket meg, og som gikk på det å tørre å vise følelser og fortelle om hvordan man har det.

«Det er lov å ikke være glad, sånn alltid, men man bør kanskje være mest glad da», sier en elev. «Ja, også må man jo bare være den man er. For hvis man ikke viser at man ikke har det bra, så er det heller ikke noen som kan hjelpe deg», svarer den andre. «Man skal liksom ikke vise at man har feil, for man skal alltid være best til enhver tid», sier den tredje.

Her valgte jeg å observere samtaler mellom elevene, uten å bryte inn eller være en ordstyrer. Jeg tenkte dette kunne være en fordel, ettersom samtalen var i en naturlig flytsone og miljøet i klassen var rolig og harmonisk med fin småprat. Det som var et interessant og overraskende funn, var at samtaler omkring et tema som selvfølelse kunne skapes via praktisk og sosialt arbeid. Temaet skapte nysgjerrighet hos meg og noe jeg ble bevisst på i den videre tilretteleggingen av de neste øktene med elevene.

Det var tydelig at selve klasseromsstrukturen hadde mye å si for hvordan elevene samarbeidet. Det å samle elevene rundt et langbord, initierte nye temaer og fine samtaler mellom elevene, og mellom meg og elevene. Her var nye rom for samtaler skapt. Jeg bestemte meg for at hver økt fremover skulle organiseres ved et langbord. Dette gjennomførte jeg da på alle trinn. De fikk velge selv hvor de ønsket å sitte rundt langbordet og det ble derfor en naturlig fordeling av kjønn. I utgangspunktet var jeg veldig forsiktig med å la elevene få bestemme selv hvor de ønsket å sitte i kunst- og håndverkssalen. Dette fordi det kunne oppstå konflikt, utestenging eller ekskludering ved at noen ble sittende alene og andre foretrukket inn i gruppa. Når jeg brukte et langbordsamlet alle seg umiddelbart rundt bordet, og det ble en naturlig fordeling. Alle virket fornøyde med plasseringene sine.

5.3. Fra vansker og utfordringer til engasjement og positiv energi

«If at first you don't succeed, try, try again. » (Edward Hickson's Moral Song, 1857)

Vi samtalte videre rundt hva elevene syntes var bra eller ikke bra med å arbeide med leire. Særlig i forhold til å lage figurer og former i leire. Et par av elevene syntes at oppgaven var vanskelig og klarte ikke helt å komme i gang. Fra en formgivingsøkt med 7. trinn gjør jeg observasjoner:

Den ene eleven ble heller sittende å kna leiren i mange ulike former som stadig skiftet, uten noen særlig tanke og virket lei. Når vedkommende ble spurt om hvorfor han/hun syntes at det var vanskelig å komme i gang med oppgaven, svarte han/hun bare at «jeg klarer det ikke», «det er vanskelig» og «se, de andre får det til» og henviste til de andre elevene som syntes å mestre oppgaven. Jeg forsøkte å møte eleven i sin frustrasjon med forståelse og sammen forsøkte vi å analysere situasjonen. Jeg så på elevens teknikk og så at eleven tok i bruk riktig teknikk, men var for selvkritisk i formgivings-stegene og det ble derfor en kreativ sperre. Det ble til at vi startet på nytt og en anledning til å drøfte i felleskap forventinger til å mestre noe på første forsøk, selv uten å ha noen forkunnskaper. «Jeg får det ikke til. Det er kjedelig», sier en elev.

Det var kun et fåtall som var negative til å arbeide med leire. Jeg forsøkte tidlig å være observant på å fange opp potensielle konflikter, frustrasjoner og mimikker som gav uttrykk for «håpløshet», og «kjedsommelighet» eller manglende interesse. De elevene som var

negative og umotiverte kunne vise dette tydelig på ulike måter, men aller mest ved å uttrykke seg verbalt. Et eksempel på en slik situasjon utspilte seg i starten av en økt med 5. trinn der dette ble synliggjort gjennom frustrerte bevegelser og lyder. Underveis i arbeidet opplevde jeg likevel at eleven uttrykte en annen holdning til materialet og viste mer åpenhet. Det var en elev en dag som ikke ønsket å arbeide med leiren fordi det var ekkelt. Jeg satte meg ned med eleven og forklarte leirens opphav og hva leire faktisk er. Jeg påpekte at leiren var et naturlig materiale – fra jorden selv og ikke farlig. «Mamma bruker sånn ansiktsmaske med leire noen ganger. Det er for å gjøre huden myk», forteller en elev.

Så langt i prosessen syntes elevene det var gøy og trivdes godt med materialet. Jeg reflekterte underveis at dette var en fin metode for innføring av nye fagkunnskaper innenfor det estetiske faget, å tilnærme seg oppgaven på en leken måte, men også personlig. På denne måten kunne muligens elevene få en annen tilknytning til oppgaven og i denne sammenheng forme etter «deres personlig valg». En elev reflekterte over at selv om de alle hadde fått samme oppgave, så var det ingen som hadde løst den helt likt. Det genererte en samtale rundt individuelle forskjeller i sinnsstemning og humør, og hvordan det er å ha en god/dårlig dag. Noe alle kjente seg igjen i og kom med eksempler på.

Før jeg gikk videre til formgivningsoppgave 2, så gjorde jeg meg opp noen tanker basert på de funnene jeg hadde gjort i den første oppgaven. Her konkluderte jeg med at av alle elevene som hadde forsøkt å arbeide med leire, så hadde de aller fleste en positiv tilnærming og holdning til oppgaven. De som strevde av ulike grunner, fikk ekstra støtte med utformingen og hjelp basert på deres forutsetninger. Jeg fant også ut at elevene som i starten ble opplevd som umotiverte, fikk økt motivasjon gjennom tilrettelegging og personlig tilnærming til oppgaven. Et eksempel her var å hente frem elevens genuine interesse for et selvvalgt tema. Dette temaet ble det også referert til i en tidligere økt, hvor elevens interesse for fotball dannet motivasjon for å arbeide med leiren.

Gjennom å se og lytte til elevene, klarte jeg å danne et helhetlig bilde av elevene og eventuelle problemer og utfordringer vi stod ovenfor. På den måten kunne jeg forsøke å løse dette på best mulig måte. Det var viktig for meg at de elevene som strevde når de skulle begi seg ut på oppgaven, fikk tilbud om ulike alternativer for å kunne gjennomføre oppgaven, for eksempel praktisk støtte. Elevene fikk til slutt et produkt som de virket å være fornøyd med. «Når kan jeg ta den med hjem? Jeg vil ha lørdagsgodteriet i den», sa en av elevene.



Figur 2: En form laget med tommelteknikk basert på elevens selvfølelse. Oppgave 1

Formgivningsoppgave 2 - pølseteknikk

I formgivningsoppgave 2 var å klargjøre leiren før vi skulle ta den i bruk. Oppgaven var å lage en form i leire basert på metoden «pølseteknikk». Det er en teknisk beskrivelse av metoden som er nært tilknyttet ordet; pølse. Etter at leiren er knadd godt og klar for bruk, så rulles små klumper ut av leiren. Ved å ta i bruk hendene og fingrene, ruller man så avlange pølser av leiren. Disse skal bli våre bygningsmaterialer til formen som vi ønsker å skape. Pølsene må være jevne – like i tykkelse hele veien og det er fordelaktig at lengdene blir tilsvarende like. Instruksene er basert på kilder fra boken «Keramikk for nybegynnere» (Hektor, 1997. s. 12). Ved å bruke hendene sine, formet elevene leiren ved å bruke egen styrke og kraft, samt en bevegelse som å kna leiren. Ved å bruke denne teknikken blir leiren mykere og enklere å arbeide med, samt at det forsvinner luft fra materialet og man har et enklere utgangspunkt (Hektor, 1997). Elevene opplevde da at arbeidet med å klargjøre leiren var gjennomførbart. Dette var fordi elevene allerede kjente til de grunnleggende teknikkene ved å klargjøre leiren før bruk.

Utforskning er et viktig begrep og en forutsetning for læringen i perioden med leire. Da vi skulle jobbe med pølseteknikken, var det flere elever som erfarte å bruke feil teknikk, noe som førte til at de ble mer utålmodige og umotiverte. Elevene fikk enkle instruksjoner som for eksempel «hvor langt kan dere rulle ut leiren før den sprekker». Det var selvbestemt frilek med leiren som hovedfokus. I denne delen av prosessen fanget jeg opp noe frustrasjon i arbeidet med leiren. De aller fleste fikk det til, men det var noen som måtte gjøre flere forsøk på å lage en bunn med riktig tykkelse. Her sa flere elever «jeg får det ikke til» og «jeg er så dårlig». Da satte jeg meg ned med elevene det gjaldt og sa «dette skal vi få til», og «du er ikke dårlig, men utrent heter det». Jeg viste eleven hvordan vedkommende skulle kjevla ut formen på en jevn måte, og eleven fikk det da til. I løpet av formgivningsoppgave 2 ble det en del kommentarer som omhandlet egen utilstrekkelighet i håndverket og det stanset helt opp for noen elever. Når elevene ikke fikk det til, eller prosessen stanset opp, så gjentok flere «jeg er så dårlig», «jeg klarer det ikke» eller «det blir ikke like fint som [...]». Ofte sammenlignet de sitt eget arbeid med medelever som de synets var «flinke» og «hadde fått det til» eller var «så bra». Dette er veldig gjenkjennelig i faget og noe jeg ofte støter på i kunst- og håndverksundervisning med elever. «Kan du ikke gjøre det for meg? Du får det til så bra», spurte en elev meg.

Når de ble utfordret på hvorfor de tenkte at de skulle klare det med en gang, var de ikke helt sikre på hvorfor de trodde at de skulle få det til med en gang. Jeg stilte dem spørsmål som

handlet om å ikke mestre oppgaven og hvordan de kunne klare eller takle det. Det ble ofte en felles samtale rundt langbordet mens elevene arbeidet med leiren. Et par av elevene kom inn på tematikken rundt sosiale medier. Dette ble så drøftet innad i gruppen hvor flere var ivrige til å uttrykke meninger og holdninger.

Et interessant tema som dukket opp var om sosiale medier kunne ha en form for påvirkning på hvorfor man tenker at alt er så «enkelt» eller «lett» å få til. «Man ser jo aldri feilene de gjør», sa en elev. «Eller hvor mange timer de har brukt på å bli så gode», sa en annen. Vi hadde en samtale hvor hele gruppen var med, om at man aldri ser ulempene ved sosiale medier – det er ofte suksess – i ulike former. Det utviklet seg videre til en samtale omkring alle ulempene i sosiale medier hvor for eksempel en som har veldig høye ferdigheter innenfor tegning ikke viste alle feilene på veien eller prosessen – kun det ferdige resultatet. Vi forstår derfor ikke hvor mye tid som har gått med for å utvikle denne kompetansen og ferdigheten. Dette var elevene enige om i flertall at kunne være en av årsakene til at de selv opplevde at de måtte mestre på første forsøk, ellers var de såkalt «dårlige».

Det kan synes som om sosiale medier kan ha en slags ytre påvirkningskraft i arbeidet med leire, det å «skape», og elevens kreativitet og oppfatninger av egne ferdigheter. Dette var en tematikk som elevene selv gjorde meg bevisst på under samtalene. Elevene som viste misnøye med eget arbeid, ble også usikre og selvkritiske. I en tid som er veldig konkurransebasert og hvor flink-pike-syndrom er utbredt, så kunne dette være en utfordring for elever som ønsket å mestre oppgaven med en gang uten noen forkunnskaper, erfaringer eller ferdigheter. Dette gjorde igjen at noen elever kunne vise utålmodighet og rastløshet under arbeidet med leire. Ved første øyekast opplevde jeg at elevene var svært interessert i å arbeide med materialet og oppgavens kriterier. De aller fleste viste engasjement, og dette ble fremhevet ved at de jublet eller uttrykte positiv energi gjennom muntlig kommentering. «Å, det er så deilig å ta i leira for den er så myk», sa en begeistret elev.

Min intensjon gjennom hele prosessen var at når jeg presenterte oppgaven og introduserte perioden, skulle jeg skape et engasjement og en nysgjerrighet for håndverket. Min innfallsvinkel var at dette skulle være gøy og de skulle få lov til å utforske materialet selvbestemt. Dette er erfaringer som jeg hentet fra formgivingsoppgave 1 hvor lek og moro stod i fokus. Hver enkelt elev fikk utdelt en klump med leire som de fikk lov til å ta i bruk uten noen kriterier, såkalt frilek. Da de startet utforskingen av materialet, begynte de å gjøre forskjellige metoder for å forme leiren. Noen kastet den ned i pulten, rullet den til en lang pølse, dro den fra hverandre i biter, knadde den og lagde ulike former impulsivt.



Figur 3 – en elev lager bunnen på sin form. Oppgave 2 - pølseteknikk

Når elevene skulle lage en bunn, der presisjon og teknikk var viktig, var fallgruven at bunnen kunne bli for tynn slik at det ble hull i den. Elevene fikk derfor en måleenhet, slik at de kunne måle tykkelsen på bunnen. Den skulle være omtrent 1,5 cm tykk og de tok i bruk en rund form for å få en godkjent sirkel. I dette tilfellet brukte de et glass eller en kopp som var lett tilgjengelig.

Etter hvert som elevene fikk erfare arbeidet med leire, og utforske leirens egenskaper, var det mange elever som opplevde «å få det til», noe som tyder på gleden ved mestring. «Glede», «lykke», «mestring» var flere av uttrykkene som dukket opp når dette var samtaleemnet. De aller fleste var enige om at hvis man i utgangspunktet syntes at det var vanskelig og ikke fikk det til ved første forsøk, så var det en enda større glede å mestre det etter flere forsøk. En elev sa at det økte selvtilliten og selvfølelsen å få til noe som fra før var vanskelig. Flere påpekte at det ikke burde gå for lang tid før man fikk det til, for da kunne man «fort bli lei». Det å miste troen på seg selv og egne evner var sårbart og kunne føre til en følelse av mislykkethet. Disse sårbare følelsene som kom frem, var viktige å ta tak i tidlig i leire-arbeidet. Elevene syntes å oppleve at vi hadde et godt felleskap ved å stå sammen i utfordringen om å lære en ny ferdighet og dets utfordringer. Det som var en interessant observasjon med formgivningsoppgave 2 var at når elevene kjente på mestring, så opplevde vi mestringsfølelsen sammen. Dette syntes jeg økte tillit og trygghet til elevene. Et eksempel på dette var i en økt med en elev fra 6. trinn som stod fast med oppgaven og hun spurte meg «kan du ikke bare gjøre det for meg? Det blir ikke noe bra når jeg gjør det.» I mine notater fra denne økten har jeg notert:

Jeg satte meg ned med eleven og forsøkte å tilnærme meg frustrasjonen hennes med en positiv innstilling. Jeg forklarte at dersom jeg gjorde det for henne, så ville hun ikke lære noe, men at vi skulle gjøre det sammen. Jeg begynte med å finne frem en klump med leire og veiledet henne gradvis igjennom stegene. Etersom hun viste så mye usikkerhet og lite selvtillit, var jeg nøye med tilbakemeldinger underveis og påpekte hver gang hun gjorde noe riktig. Jeg lot henne selv få holde på med leiren, og når jeg skulle illustrere tok jeg ikke fysisk på leiren/formen. Det var viktig for meg at hun selv skulle oppleve at det var hun som hadde laget formen – ikke via mine hender. Jeg ga veiledende råd, uten å bestemme hva eller hvordan hun skulle utføre dem. Et eksempel på dette kunne være: «Hvis du bruker litt mer vann, hva tror du skjer da». Hun ble ferdig med produktet sitt og vi opplevde begge en form for mestring.



Figur 4 – pølsene legges i lag oppå hverandre for å danne en form. Oppgave 2 - pølseteknikk



Figur 5 – pølsene festes med et lim - eller på fagspråket kalt «slikk». Her samarbeider to elever og hjelper hverandre. Oppgave 2 - pølseteknikk

5.4. Fellesskapet og samspillet i klassene – å vise frem produktet sitt

Min observasjon av fellesskapet i klassene under de ulike øktene har vært veldig positivt. Jeg bemerket meg tidlig i prosessen at ved å lage et langbord for hele gruppen, ble det mer rom for samtale underveis i prosessen. Både temaer som omhandlet leiren og utforming av den, og andre trivielle ting var naturlige samtaleemner for barn i deres alder. «Hvem synes dere synger best i MGP?» spurte en elev sine medelever. Når elevene ble stilt spørsmålet ovenfor i fellesskap og samspill var det enkelt å få i gang diskusjon og dialog. Ettersom det allerede var etablert en uformell setting i klassen hvor jeg stilte spørsmål som de skulle reflektere rundt var de ivrige og oppmerksomme med å komme med tilsvar. «Det er veldig gøy å få sitte sammen. Selv om vi lager hver vår ting, så gjør vi liksom det samme», sa en elev. Her støttet jeg meg til betydningen av å skape uformelle samtaler og et tillitsvekkende miljø i klassen. Jeg opplevde at elevene var mer avslappet og at det var miljø for å snakke «fra leveren». Uten en rigid klasseromsstruktur var det derfor spontant opp med hendene uten å vente på at det var deres tur. Fra mine notater i en av øktene med 6.klasse skriver jeg:

Elevene er i en god flytsone og det er naturlig for elevene å besvare spørsmål samtidig som de former med leiren. Når jeg stilte spørsmålet: Hvordan opplever dere fellesskapet og samspillet i gruppa/klassen?, så var det en elev som påpekte at det var fint å sitte sammen ved langbordet for det «gjorde de aldri». En annen elev svarte at i løpet av en skoledag, så er det sjeldent de sitter samlet sånn og kan samtale om hva de vil. Når det er friminutt er det ofte skjermtid involvert, noe som gjør at de ikke deltar i uformell prat og samtaler. I denne settingen (å jobbe med leire) kunne de derimot snakke sammen om «alt og ingenting». En elev oppsummerte med at i løpet av denne perioden følte de at de hadde blitt bedre kjent med hverandre. Samtalene vi hadde rundt bordet når vi arbeidet med leire syntes å være initiert av elevene. Jeg observerte at det handlet mye om hva som opptok dem av interesser og «temaet» for dagen. Vi snakket også om krigen som pågikk og vi hadde noen fine samtaler om krig og fred.



Figur 6 – en form blir til og nok en pølse med leire formes før den skal plasseres på formen.



Figur 7 – formen vokser i høyden. Figur 6 og 7: Oppgave 2 - pølseteknikk



Figur 8 – illustrasjonsbilde av en form fra et elevarbeid.



Figur 9 – En ferdig form før tørkingsprosessen. Figur 8 og 9. Oppgave 2. Pølseteknikk

Etter øktene med formgivingsoppgave 1 og 2 fikk elevene mulighet til å vise frem resultatene av arbeidet sitt med leire for sine medelever. Dette ble gjennomført på en naturlig måte da elevene kjente til rutinene i faget hvor vi ofte demonstrerer prosessen bakom et kreativt arbeid og reflekterer rundt arbeidsmetodene. På bakgrunn av dette ble det å vise frem arbeidet motiverende og spennende for elevene. Det å vise frem arbeidet sitt ble opplevd som ukomplisert for de fleste elevene. «Det er en veldig god følelse å vise frem noe man har laget til andre og spesielt hvis man synes at det er fint. Det er gøy å lage fine ting», forklarte en elev.

Elevene syntes å vise en genuin interesse for hverandres arbeid og de var stadig opptatt av å trekke frem positive bemerkninger om hverandres produkter.

Mitt helhetsinntrykk gjennom observasjon og samtaler var at de fleste hadde lyst til å vise frem de keramiske produktene med iver, glede og stolthet. Det kunne tyde på at elevene opplevde ulike former for mestring ved å vise frem produktene sine. «Jeg blir egentlig glad hver gang jeg lager noe selv. Det finnes ikke noe som er helt likt, og så kjenner jeg på at jeg har fått til noe», sa en elev. Jeg observerte at elevene kunne være mer opptatt av det endelige produktet enn selve fremgangsmåten. De fleste elevene ytret at det gav dem glede eller mersmak å vise frem sine former og figurer. Når noen elever viste misnøye, understreket jeg igjen viktigheten av at denne fremvisningen ikke dreide seg om hvem som hadde det fineste sluttproduktet. Det handlet derimot om å se hvor allsidig leiren som materiale kunne være, og derav reflektere rundt sin egen prosess. Det var kun noen få elever som virket noe misfornøyd med resultatet og ikke ville vise frem produktet sitt til de andre i klassen. «Jeg vil ikke vise frem, fordi den ble ikke noe fin», sa en elev.

Som lærer var det viktig å ta tak i de elevene som opplevde en form for utilstrekkelighet eller misfornøydhet og til og med stress ved at de ikke «fikk det til». Jeg forsøkte å anerkjenne og motivere dem til å ikke undervurdere sitt eget arbeid, men gi dem positive og støttende tilbakemeldinger. Når slike episoder oppstod, understreket jeg til elevene at det var prosessen og læringen underveis som var viktigere enn at produktet skulle bli en suksess med en gang. I slike arbeidsprosesser var tålmodighet, ro og tid av betydning. Ved å våge og tørre å feile, bli oppfordret og oppmuntret av meg som lærer, så kunne de oppleve mestring ved å fortelle om problemer med å vise frem produktet sitt. Det var en verdifull innsikt for meg å se at elevene kunne dele sine erfaringer om prøving og feiling innenfor trygge rammer i klassen. Trygghet og tillit til hverandre og til meg som lærer, virket å være en nøkkelfaktor for å vise følelser. Når elevene ble spurt om hvilke kriterier som gjorde at de opplevde å være fornøyd med produktet, så var tid den viktigste faktoren. «Hvis man tar seg god tid så

blir man mer fornøyd med resultatet, enn om man for eksempel skulle skynde seg og være utålmodig», forklarte en elev. Elevenes skaperglede var fremtredende og tydelig under hele prosjektperioden, til tross for at noen elever viste frustrasjon over prosessen. Det å produsere noe håndfast, forme og lage noe selv er en kreativ prosess som synes å gi gode følelser av tilfredshet og mening. Etter at elevene hadde vist frem produktene til sine medelever, fikk de valget om å ta med arbeidet sitt hjem. Dette var de aller fleste veldig begeistret for, med unntak av noen få elever. Begrunnelsene var at produktet «ikke var fint nok». De påpekte raskt «feilene» og syntes ikke produktet stod til den standarden som de forventet eller at de hadde for høye krav til seg selv. Dette var de samme elevene som ikke ønsket å vise frem sine produkter. Fra mine notater med en økt i 6. trinn underveis i formgivingsoppgave 1 skrev jeg følgende:

En elev påpekte at arbeidet kunne kastes, fordi det ikke hadde verdi for vedkommende. Det er verdt å nevne at denne eleven arbeidet hastig og utålmodig underveis i prosessen. Jeg kom til å tenke på en samtale fra en tidligere økt – hvor vi hadde diskutert i felleskap nettopp dette med forventninger omkring egne ferdigheter og hvorfor vi tenker å skulle mestre (noe vi ikke kan) uten trening. En slags Pippi Langstrømpe-innstilling der «dette har jeg ikke gjort før, så det kan jeg sikkert» som i seg selv er en leken tilnærming og innstilling, men i denne sammenhengen kan ha en demotiverende effekt på eleven. For denne eleven opplevde ikke å mestre oppgaven på første forsøk og forklarte at det skapte en følelse av mislykkethet. Vi ble enige om at eleven skulle forsøke å lage et nytt produkt, men denne gangen ta seg bedre tid og være nøye. Jeg veiledet eleven gjennom de grunnleggende stegene og det endte til slutt i et produkt. Eleven virket da mer fornøyd med det nye produktet og tok det til slutt med seg hjem.

I denne situasjonen med eleven som viste misnøye og var selvkritisk, kunne jeg med litt veiledning få eleven til å utføre oppgaven som resulterte at i at han/hun ble mer fornøyd. I denne delen av datainnsamlingen måtte jeg tre inn i rollen som lærer. Her måtte jeg vise tid og tålmodighet med utførelsen av oppgaven sammen med en misfornøyd elev. Vi ble begge enige om at en mulig forutsetning for å mestre noe, er å forsøke flere ganger. Det var viktig å endre innstilling ved å ha et åpent sinn. Her opplevde jeg at ved å imøtekomme elevens frustrasjon og forsøke å problemløse, så ble utfallet for eleven snudd til et konstruktivt forsøk og samarbeid. Dette virket å være en god læringsøkt for eleven og for meg som lærer.

5.5. Perspektiver og refleksjoner – prosessen med elevenes mestring og arbeid med leire

Del 2

Her viser jeg til perspektiver og refleksjoner rundt hvordan jeg som «lærer» har tilrettelagt undervisningen, og organisert utforskning av materialet. I løpet av disse øktene på seks uker med formgivingsoppgave 1 og 2 har jeg sett på fellesskapet og samspillet i arbeidet med leiren, elevenes glede og motivasjon, men også deres utålmodighet og skuffelser. Jeg oppdaget tidlig at det var ulike forutsetninger for en god økt, slik som dagsform, motivasjon, sosial og indre/ytre påvirkning fra klassemiljø. Da jeg kjenner elevene fra før av, ble det skapt en trygghet rundt temaene som ellers kunne være vanskelige å drøfte med en helt utenforstående. Jeg er også klar over utfordringene som medfølger det estetiske faget og jeg var svært fleksibel for å kunne tilpasse etter elevenes behov. Jeg erfarte at tilrettelegging for elever i estetiske fag kan øke motivasjon, selvbilde og glede for faget. Jeg oppdaget at å observere den sosiale delen av å arbeide i et kreativt felleskap var av betydning for mine funn. Til dels fordi man skaper noe sammen, men også fordi utfordringene gjennom leire-arbeidet kunne løses gjennom gode dialoger om hvordan de kunne løses.

Det har vært viktig for meg gjennom hele prosessen å snakke med elevene og lese kroppsspråket deres, slik at prosessen med innsamling av data ble verdifull og kjentes komfortabel for elevene. Jeg var til tider urolig for å miste kontrollen over undervisningen, da de yngste elevene viste tegn til bevegelsesbehov og det derfor ble nødvendig for meg å ta en pause i øktene for å gjøre noen fysiske leker. De fleste øktene var på 60 minutter, inkludert rydding. Jeg hentet inspirasjon fra min bakgrunn innenfor teaterfaget og vi utførte teaterleker med fokus på samarbeid. Det ble godt mottatt av elevene og de kunne enklere sette seg ned for å arbeide videre etter et fysisk innslag i undervisningen. Som lærer opplevde jeg et typisk klasserommiljø hvor personlige forutsetninger og sosiale evner skulle være utgangspunkt for en læringsøkt. Dette opplevde jeg som en typisk utfordring som lærer, hvor målet er å forsøke å møte hver enkelt elev ut ifra deres behov slik at læringsmiljøet blir så optimalt som mulig. Det å møte elevene som opplevde utfordringer og vansker underveis i arbeidet med leire gav meg nye kunnskaper. Jeg har gradvis blitt mer oppmerksom på hvordan man takler motstand hos elevene når de skal lære seg nye ferdigheter.

Det oppstår ofte nye hendelser, situasjoner og episoder gjennom en hverdag i et klasserom, særlig ved introduksjon av nye oppgaver. Som lærer må jeg være forberedt på nye og uvante situasjoner, særlig når det ofte er utskiftning av elevgrupper. En fordel er at det gir meg nye erfaringer og muligheter til å arbeide med mange elever med ulik sosial bakgrunn og etnisitet. Utfra mine erfaringer gjennom arbeid med elevens leire-oppgaver, har tilrettelegging, organisering i timene, og muligens en evne til problemløsning skapt engasjement hos elevene. Observasjoner under selve læringsprosessen med leire-arbeidet viste hvordan elevenes mestringsfølelser muligens kan danne grobunn for utvikling av selvfølelse og selvtillit. En interessant observasjon var hvordan prøving og feiling og veien videre mot ny ferdighet kan gi grunnlag for økt kompetanse. På denne måten utvikler elevene ferdigheter innenfor faget og skaper rom for vekst og utvikling.

I min rolle som lærer er jeg opptatt av å tilrettelegge undervisningen for elevene, slik at de kan oppnå en form for mestring og skaperglede – som igjen kan resultere i utvikling av ferdigheter og lærelyst. Dette er en del av prinsippene for skolens praksis ved å «legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring, 2023).

I undervisningsøktene med elevene hvor jeg var både forsker og lærer, oppdaget og erfarte jeg at det kunne være vanskelig å skille rollene fra hverandre sammenlignet med «vanlig undervisning». Det var likevel enkelte situasjoner hvor lærerrollen var mer fremtredende enn forskerrollen. Når noen elever opplevde vansker med leirarbeidet, økte nok min innsats som lærer ved å tilrettelegge på best mulig måte, særlig når elevene opplevde misnøye eller manglende motivasjon. Det å plassere dem rundt et langbord, være oppmuntrende og støttende, gi dem tilbakemeldinger om at prøving og feiling er en del av læreprosessen er typiske eksempler her. Det å tilrettelegge for elevene er basert på min rolle som lærer, men jeg opplevde ikke at min rolle som forsker hadde stor påvirkning på undervisningssituasjonen. Denne tematikken tar jeg opp i drøftingskapitlet.

5.6. Refleksjoner og erfaringer fra egen praksis – fra leire til mestring

Del 3

«Det kan ta flere generasjoner å lære seg ferdigheten.» – (Hector, 1997, s. 36)

I den tredje delen av resultatkapittelet viser jeg til eget arbeid som keramiker, mine erfaringer og refleksjoner under arbeidet med leire i verkstedet og min rolle som keramiker under forskningen med a/r/tografimetoden. Mine egne erfaringer som keramiker kan bidra til å øke innsikt, kunnskap og forståelse for hvordan bruk av materialet leire kan brukes i klasserommet og i undervisningen for kunst- og håndverkslærere. For å kunne belyse forskningsspørsmålene ved å ta i bruk den a/r/tografiske metoden ønsker jeg å se på hvordan temaet livsmestring er relevant i forhold til mitt eget skapende arbeid med leire og keramikk. Målet med utprøvelsene på dreieskiven er å se på hvilken måte dette er relevant for forskningsprosjektet og om det kan innbringe mer kunnskap ved å anvende den a/r/tografiske metoden. Prosessen og utprøvingene har skapt rom for refleksjon rundt eget skapende arbeid og gitt meg innsyn i mitt eget ståsted som håndverker. Hva skal til for at jeg kjenner mestring, hvilke strategier anvender jeg for å holde motivasjonen oppe når alt går galt og på hvilken måte gir det meg glede å forme i leire? Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen når jeg ser på funnene fra det skapende arbeidet. Jeg har gjennom mitt praktiske arbeid reflektert, forsøkt å forstå og bevisstgjøre hvordan mitt eget arbeid med leire kan bidra til å styrke elevenes livsmestring i grunnskolen sett fra et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Mine tanker har sentrert rundt hvordan jeg opplever medgang, motgang, hvorfor får jeg det til i dag, hva skaper usikkerhet, utålmodighet, misnøye og følelse av utilstrekkelighet eller hvordan oppleves det når jeg får det til, når det gir meg glede, og det er fremgang i utviklingen av arbeidet mitt. Hvordan mestrer jeg rollen min som keramiker.

I denne delen av masteroppgaven viser jeg til utdrag fra min skapende prosess med å arbeide med materialet på dreieskiven ved å ta i bruk formgivingsmetoden dreining. Da dette er en omfattende teknikk med mange ulike steg, vil jeg avgrense ved å se på hvilke erfaringer, kunnskaper og refleksjoner jeg gjør meg underveis i prosessen. I tillegg til å ha fokus på forskningsspørsmålet underveis i det skapende arbeidet, vil jeg reflektere og undersøke hvilke følelser og emosjoner som genereres underveis. Hvilke emosjoner oppstår når det går galt og hvilke kriterier spiller inn for at jeg kaller produktene jeg har skapt for

vellykkede i mine øyne. Jeg har valgt å legge frem mine resultater fra arbeidet med leire på dreieskive i de ulike stegene i prosessen fra leire til ferdig produkt.

Jeg har hovedsakelig arbeidet på egenhånd gjennom flere utprøvinger i en lengre periode, men med utgangspunkt i de grunnleggende teknikkene som jeg har innhentet meg på kurs hos erfarne keramikere. Fordelen ved å arbeide på egenhånd er at jeg har fått ro og det tror jeg kan ha bidratt til at jeg har vært uredde i mine utprøvinger. Det er ingen jeg skal imponere og det oppleves mer fritt enn å utforske ukjente teknikker blant kritiske øyne. Når det gjaldt selve formen på det keramiske produktet i det skapende arbeidet, så bestemte jeg meg for å arbeide nokså fritt. Jeg ønsket å utforske hvordan det var å arbeide i fri flyt – dvs. uten å planlegge på forhånd hvordan formen skulle se ut, men jeg undersøkte også hvordan det var å dreie utfra en konkret plan før leiren havnet på dreieskiven.

I løpet av dette forskningsprosjektet gikk jeg på kurs hos en erfaren keramiker for å fordype meg i grunnleggende ferdigheter innenfor formgivningsmetoden dreining. Dette var riktignok et kurs over en lengre periode, men om jeg skal sammenligne min kunnskap rundt dreining med sitatet ovenfor; det vil si at det kan ta flere generasjoner å lære seg ferdigheten (Hector, 1997, s. 36), så har jeg enda en lang vei å gå. Jeg syntes det kunne være hensiktsmessig for forskningsprosjektet at jeg, i likhet med elevene, innhentet meg ny og grundig kunnskap heller enn å utføre noe jeg allerede kjente at jeg mestret godt. I tillegg ønsket jeg å bruke denne anledningen til å utvikle en ferdighet som jeg lenge hadde hatt lyst til å få et innblikk i. Det å dreie med leire på dreieskive er ansett for å være en ferdighet med høy vanskelighetsgrad som krever presisjon, tålmodighet og utforskning som drives av indre motivasjon.

Dreining er en imponerende ferdighet innenfor håndverket keramikk som jeg har fått veldig stor interesse for underveis i kurset. I løpet av kurset fikk jeg en forståelse av de ulike stegene som gjennomføres på dreieskiven – fra leireklump til en ferdig utført form. Jeg fikk undersøke de viktigste håndgrepene for å dreie en sylinder som er grunnlaget for videre formgivning av for eksempel kopper, vaser, skåler og lignende. Gjennom opplæring i de ulike stegene fikk jeg innsikt i prosessen fra leireklump til ferdiglaget keramikk og hvor tidskrevende det var å lære seg denne nye ferdigheten. Det å dreie med leire på dreieskive opplevde jeg relativt raskt at krevde tålmodighet og presisjon av keramikeren for at resultatet skulle bli bra. Det var en lang prosess og mange steg jeg måtte igjennom før jeg hadde et ferdig produkt. Først må man kna leiren, deretter sentrere den på dreieskiven og så dreie

produktet man ønsket, før formen må avdreies og tørke. Deretter kommer den spennende delen hvor leiren skal brennes – først må den overleve en råbrann før den så glaseres – og brennes igjen – til leiren er et ferdig keramisk produkt. Mye kunne gå galt på veien. Det var grobunn for frustrasjon, irritasjon, glede og mestring.

Jeg opplevde at det var en svært tilfredsstillende metode å forme leire på. For meg ble det meditativt når leiren ble formet ved bruk av hendene på det spinnende hjulet. Ifølge Catarina Hector (Begynn med keramikk, Hector, 1997, s. 36) kan det ta tre generasjoner før man har grep om metoden dreining på dreieskive, noe som tilsier at det er en nøysom prosess. Ved å ta i bruk og mestre denne metoden for formgivning av leire vil jeg kunne lage gjenstander med et estetisk utseende som er annerledes enn om jeg skulle bygge noe selv for hånd. Hvordan man knadde og eltet leiren før den skulle på dreieskiven krevde tålmodighet og tid for meg. Her forsøkte jeg å forholde meg til en håndbok for keramikere som beskriver denne delen av prosessen:

For å kna benytter en seg av en spiralbevegelse som minner om å kna en alminnelig deig. Kroppsvekten kommer gjennom skuldrene og håndleddene i et press forover, hvor hensikten er å dreie leiren rundt og rundt og å presse den sammen i en rytmisk bue-bevegelse. Det er ikke lett i begynnelsen, men den riktige bevegelsen kommer med øvelse. (Parr, 1980, s. 12).

I denne delen av prosessen skulle leiren eltes nøye og knas slik at alle luftbobler forsvant fra leiren. Her gjaldt det å tilføye nok kraft på leireklumpen samtidig som man former leiren mellom hendene og bordplaten. Det synes å kunne minne om å elte en gjærdeig, men hvor plasseringen av hendene er noe annerledes. Her var det viktig at jeg tok meg god tid selv om jeg var ivrig på å sette i gang. På kurset lærte jeg at jo bedre tid man dedikerer til materialet sitt i startfasen, desto bedre blir utgangspunktet når leiren skal over på dreieskiven. Luftboblene i leiren kan bidra til å gjøre formen ujevn og kan samtidig skape problemer under brenningen av leirgodset. Dette fikk jeg erfare gjentatte ganger. Dette kunne skape en del frustrasjon. Fordi jeg var så ivrig på å komme i gang med selve dreiningen, forkortet jeg tiden til å forberede leiren. Utfallet ble at veggene på formen ble skjeve, selv om jeg forsøkte gjentatte ganger å rette dem opp. Utgangspunktet ble rett og slett for dårlig.



Figur 10 – forberedelse av leiren før bruk. Eget keramikkverksted

For å redusere min frustrasjon slik at det ikke skulle bli et hinder i arbeidsprosessen, konsentrerte jeg meg om hvordan leiren skulle sentreres på dreieskiven. På kurset fikk jeg også instruksjoner om å holde albue tett inntil kroppen for å tilføre balanse og kraft. Jeg forsøkte å skaffe meg ny kunnskap og inspirasjon:

Jeg lar den nå stødige delen av håndflaten på venstre hånd, nærmest handleddet, presse mot leirklumpens side. Med knyttet høyre hånd kontrollerer jeg toppen av leirklumpen, og presser ned mot dreieskiva. Svampen i høyre hånd klemmes litt for å tilføre en liten, men jevn, mengde vann slik at overflaten på leiren beveger seg friksjonsfritt under hendene mine. Klumpens overflate blir formet av presset fra siden og oven, og leiren presses til dreieskivens senter (Andersen, 2022, s. 53).

Det å sentrere leiren på dreieskiven krever kontroll, utprøvinger og nøyaktighet. Ved å tilføye ulike håndbevegelser, forflyttet leiren seg på dreieskiven. For det meste ukontrollert i starten. I stedet for at jeg kontrollerte leirklumpen, så kontrollerte den meg. Etter mange forsøk oppdaget jeg at det var viktig å ha riktig høydeinnstilling på dreieskiven og byttet til en ny krakk slik at overkroppen kunne bidra mer i sentreringen av leiren. Her måtte jeg også forsøke å finne riktig fart på hjulet og erfare hvordan det opplevdes å sentrere i ulike hastigheter. Det tok lang tid og mange forsøk å sentrere leiren på dreieskiven, slik at jeg kunne forstå og lære meg symbiosen mellom hendene og resten av kroppen. Det å lære ved å gjøre ble avgjørende. Jeg kunne kjenne hvor mye jeg skulle presse riktig der og på hvilke måte og hvordan. Jeg ble bevisst på at øye- og håndkoordinasjonene krevdes for å sentrere materialet på det kjapt spinnende hjulet ved å ta i bruk de ulike grepene. Etter gjentatte forsøk klarte jeg å sentrere leiren på dreieskiven og bevisstgjøringen rundt hva jeg faktisk gjorde for å få det til. Slik kunne jeg utvikle meg videre.



Figur 11 – sentrere leiren på dreieskiva. Eget keramikkverksted.

Videre i denne prosessen skal en sylinder bli til. Leiren skal endre seg fra en sentrert klump på dreieskiven og formes til en sylinder med vegger. Leirklumpen skal først åpnes opp ved at man lager et hull i midten av leirklumpen ved å tilføre et jevnt trykk som trekker veggene ut til siden. Da kan jeg lage en bunn. Deretter skal leiren trekkes oppover ved å bruke fingrene på innsiden og utsiden av formen. Det finnes ulike foretrukne metoder å reise veggene i sylindren på, men jeg tok i bruk høyre tommel og pekefinger på utsiden, venstre hånds finger på innsiden. Deretter ble sylindren til. Etter gjentatte forsøk, naturligvis.

Her oppdaget jeg at det var potensiale for å oppleve mestring, men også å støte på utfordringer. Helt fra første forsøk på å reise veggene på en sylinder, kjente jeg på en slags mestringsfølelse. Det kan tenkes at det var fordi jeg var forbi de to tidligere hindrene som viste seg å være vanskeligere enn jeg hadde trodd. Som keramiker ble jeg nokså frustrert, men som lærer forsøkte jeg å ikke la utfordringene stanse prosessen eller motivasjonen. Jeg forsøkte derimot å se på mulige problemløsninger og læringsstrategier som kunne være overførbare til undervisningen med elevene. Hittil hadde prosessen med å sentrere leiren vært ganske strevsom og tidskrevende med lite fremgang. Når jeg til slutt fikk det til gjennom analysering av metoden, opplevde jeg neste steg som veldig spennende. Først da kunne jeg faktisk lage noe som begynte å ligne på en form. Jeg så hvordan leiren vokste i høyden for hver omdreining med hjelp av nøyaktige håndgrep. Dette var kriterier for en vellykket prosess som jeg oppdaget underveis og som skulle være avgjørende for utformingen av leiren. Eksempler her var å bruke nok vann, slippe leiren forsiktig hver gang og tenke at begge hendene samarbeidet til enhver tid. Mestringsfølelsen økte når jeg bestemte meg for hvilken type form jeg skulle skape. Jeg oppdaget at ved å ha for mange valg, så ble det vanskelig å sette i gang. Etter uttalelige forsøk fant jeg metoder for å skape en sylinder basert på kunnskap fra kurset og mange utprøvinger i eget verksted. Det var flere ganger jeg støtte på problemer og utfordringer, men jeg forsøkte likevel å holde meg positiv. Innstillingen min var å løse problemene underveis i de ulike stegene og jeg forsøkte å lære av mine feil. For hver gjenstand som ble mislykket i denne delen av prosessen, forsøkte jeg å tenke at dette var en naturlig del av prosessen. Jeg merket meg likevel at min indre motivasjon var avhengig av de små seierne underveis for at jeg ville fortsette. På kurset med keramikeren fikk jeg gjerne en oppmuntrende setning som «dette får du til» eller «ikke gi deg» når noe gikk galt. Utfordringen var egentlig når jeg satt alene i mitt verksted og den eneste som kunne si oppmuntrende ord var meg selv. I motsetning til å avslutte en økt hvor alt hadde gått galt i det praktiske arbeidet, forsøkte jeg å ikke gi meg før jeg hadde et vellykket produkt eller prosess.



Figur 12 - Åpne leirklumpen uten at den ble ujevn. Eget keramikkverksted



Figur 13 – En ferdigdreid form på dreieskiva. Eget keramikkverksted

5.7. Prosessen til et ferdig produkt – skapergleden vekkes

Avdreining eller trimming kalles det når leirlaget blir fjernet ved å ta i bruk ulike verktøy. I denne delen av utformingsprosessen skal leiren delvis tørke, før den avdreies ved å fjerne overflødig leire for å fremheve ønsket form. En vanlig sylinder trenger nødvendigvis ikke å avdreies, men de bollene som jeg lagde gjennom det praktiske arbeidet måtte alle avdreies. Produktet som skulle avdreies plasseres opp-ned i senteret av dreieskiven og festes med våt leire. Denne delen av prosessen kan være veldig spennende siden bollens tykkelse måtte vurderes uten å kunne se den. Her gikk det galt, mange ganger. Noen ganger hadde jeg ikke festet bollen godt nok. Når dreieskiven spant rundt, så ble bollen kastet vekk og knuste. Det var også vanskelig å finne det riktige øyeblikket å gi seg i avdreingsprosessen. For selv om jeg egentlig var fornøyd med resultatet, så fortsatte jeg likevel til det til slutt gikk galt. Det ble derfor helt nødvendig at jeg prøvde gjentatte ganger for å trene opp et slags indre øye slik at jeg kunne forsøke å sanse hvor mye leire som var igjen. Her forsøkte jeg å skape et oppmuntrende læringsmiljø for meg selv ved å sette søkelys på det positive i prosessen til tross for alle nedturene. Ved å prøve og feile ble jeg til slutt tryggere på problemet jeg stod ovenfor, selv om det ikke finnes en fasit. Hver form er ulik, og hvert utgangspunkt på dreieskiven er som en ny start.

Etter at formen er ferdig avdreid og tørket, skal den gjennomgå en råbrann. Deretter skal gjenstanden bli glasert og brent en siste gang før det blir et ferdig produkt. Desto større er gleden når man kan ta den i bruk i sin hverdag eller gi den bort som en gave. Eksempelvis drikke kaffe fra en selvlagd kopp eller pakke inn selvlagde keramiske produkter i julegave, syntes jeg ga en ekstra stor glede. Selv om mye ble ødelagt på veien – også under brekking – så ble det overskygget av gleden og mestringsfølelsen det endelige produktet gav meg. Skaperglede og mersmak for å produsere flere gjenstander ble vekket etter første råbrann der jeg var kursdeltaker. Selv om den fineste gjenstanden som var mest tidskrevende å lage – sett i mine øyne – fikk en massiv sprekk, så kjente jeg likevel på mestringsfølelsen. Jeg hadde gjennomført prosessen fra en leirklump til et ferdig produkt. Jeg kjente godt på kroppen de ulike frustrasjonene og problemene jeg hadde støtt på underveis, men samtidig gleden av å ha skapt noe som krevde tålmodighet og tid.



Figur 14 - Et produkt som ble ødelagt i avdreingsprosessen. Eget keramikkverksted



*Figur 15 -
Gjenstander fra
dreiekurset.
Bollen øverst til
høyre har fått en
sprekk.*



*Figur 16 - Et
utvalg produkter
fra utprøvelsene i
eget verksted.*

6 Drøfting av resultater

I dette kapitlet diskuteres først svakheter og styrker ved bruk av a/r/tografimetoden og min forskningsprosess (Johannessen et al, 2010). Deretter drøftes resultatene opp mot tidligere forskning, teori og empiri og jeg har inkludert mine kritiske refleksjoner. Jeg har forsøkt å drøfte dette opp mot grunnskoleelevenes opplevelser og erfaringer ved bruk av materialet leire i kunst og håndverksundervisningen, og på hvilken måte lærere kan bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring i et forebyggende og helsefremmende perspektiv.

Produktene jeg har laget i egen praksis har spilt en rolle for mine refleksjoner rundt livsmestring; det å skape et produkt, og hvilke erfaringer jeg selv har opplevd med materialet leire. Til slutt i dette kapitlet presenteres oppsummering og konklusjon, samt et avsnitt om videre forskning.

6.1 Refleksjoner rundt valg av metode – styrker og svakheter

Ved å gjennomføre deltagende observasjon hovedsakelig som forsker og lærer fikk jeg være til stede, og fikk ytterligere innsikt i arbeidsprosessene hos elevene i tråd med rollene i a/r/tografimetoden. Som keramiker fikk jeg også økt selvinnsett og selvforståelse over mine egne arbeidsprosesser, og hindringer og gleder underveis. Ifølge Letnes (2017) vil de tre identitetene til enhver tid være med en a/r/tograf, og jeg har erfart at det har vært problematisk, komplisert og utfordrende – og til tider nesten umulig å distansere seg helt fra den tredimensjonale rollen. Det har vært vanskelig og utfordrende å til enhver tid være en a/r/tograf (Irwin og Springay, 2018). Hvor og når var jeg lærer, hvor og når var jeg forsker, og hvordan var det å være keramiker med blikk fra både læreren og forskeren. I de tradisjonelle, samfunnsvitenskapelige metodene – både innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning har forskeren kun en rolle (Johannessen et al, 2010).

I a/r/tografi har jeg de tre rollene som kan være vanskelige å skille (Andersen, 2022). I mine utprøvinger ved dreieskiven har jeg forsøkt å tre inn i alle de tre rollene – hvor rollen som kunstner var i forsetet da valgene jeg tok i utprøvelsene var drevet av kreative impulser. De to andre rollene som forsker og lærer ble interessante å observere gjennom prosessen underveis, men også nå i arbeidet med oppgaven, hvor jeg skulle forsøke å reflektere rundt mitt syn på de ulike hendelsene i den praktiske delen. Gjennom det praktiske arbeidet hvor jeg skulle tilegne meg grunnleggende ferdigheter innenfor dreining,

fikk jeg oppleve ulike hendelser som opplevdes relevant for forskningsspørsmålene. Dette opplevde jeg da jeg stod ovenfor vanskelige utfordringer i læringsprosessen og da jeg med stor glede nådde de ulike milepælene. Jeg synes at jeg har forstått og lært mye nytt i løpet av den seks uker lange undervisningsperioden med leire. Særlig har jeg blitt bevisst på hva som synes å skape et godt klassemiljø, hvordan jeg som lærer har måttet vise tid og tålmodighet overfor elevene under arbeidet med leire, og betydningen av å etablere tillit og fortrolighet med elevene når vi samtalte om arbeidet deres og temaer som opptok dem. I tillegg observerte jeg at elevene var glade når de fikk tilbakemeldinger på arbeidet sitt, og at jeg støttet og anerkjente dem i utførelsen av leirarbeidet gjennom både oppturer og nedturer.

Datainnsamlingen har bidratt til finne svar på mine forskningsspørsmål, og ved å ta et skritt tilbake og la prosessen utfolde seg, har jeg fått en opplevelse av å komme nærmere elevene. Jeg har kunnet utforske fenomener mens de utspilte seg i ulike kontekster/interaksjoner i klassen. Jeg har også bedt dem om å utdype sine svar. Dette er inspirert av hvordan de kvalitative forskningsintervjuene kan bidra til å forstå elevenes fremstilling av sin virkelighet og der igjen sosial interaksjon og samspill (Kvarv, 2014). På den måten har jeg som forsker fått muligheten til å fange opp elevenes tolkninger av virkeligheten gjennom våre uformelle samtaler, og hvordan de har erfart og opplevd å jobbe med leire. Sett i et slikt perspektiv har elevene og jeg kunnet skape ny kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2019) om betydningen av å lære gjennom medgang og motgang og hvordan vi sammen på best mulig måte har mestret de utfordringene vi har møtt underveis med oppgavene.

Ved å observere klassen under gjennomføringen av undervisningen i leire, fikk jeg tilgang til miljøet, fellesskapet og stemningen i klassen som ikke nødvendigvis ble fanget opp i de uformelle samtalene i løpet av prosjektperioden. Siden deltakerobservasjon har som formål å belyse forskerens forskningsspørsmål fra et innenfra-perspektiv, så kunne jeg selv være med i den situasjonen som jeg ønsket å studere (Malterud, 2018). Det vil si at jeg da var til stede og fikk direkte tilgang til å gjennomføre uformelle samtaler med elevene i undervisningssituasjonen, noe som igjen kan være viktige kilder til informasjon (Kvale og Brinkman, 2019). Det interessante med å gjennomføre observasjon i et ekte og «her-og-nå» - klasserom med elever i arbeid, er at man kan utforske fenomenene imens de utspiller seg. I mitt tilfelle kunne jeg både som lærer, forsker og keramiker observere de sosiale interaksjonene. Jeg kunne for eksempel avdekke diskrepans mellom det elevene sa og

hva de faktisk gjorde. For eksempel et verbalt utsagn som «jeg får det ikke til», samtidig som hendene utforsker og forsøker å løse oppgaven.

Observasjonen i denne perioden kunne også bidra til å gi meg førstehåndskunnskap – hvordan jeg oppfatter og opplever situasjonen, slik at ikke alt ble basert på elevenes fortolkninger. Hva det vil si å «få til å lage en form med bruk av leire» kan utfordres basert på hvem du spør. En elev vil kanskje stille seg mer kritisk til eget arbeid og prosess, enn en lærer. Jeg kunne forstå uttalelser og adferd på en annen måte ettersom det er satt i kontekst. Samtidig vil man kunne observere utover andres selektive persepsjon. Med dette mener jeg taus kunnskap som ikke ville kommet frem gjennom kun individuelle intervjuer. Mimikk, gester og kroppsuttrykk ble dermed en ingrediens i datainnsamlingen. Som for eksempel; Hva elevene liker, hva de ikke liker, hva de er veldig fornøyde med og hvorfor de ofte kunne være utålmodige og ønsket å gi opp. Det har gitt med ny kunnskap i hvorfor og hvordan leire-arbeidet kunne gi inspirasjon til temaer som opptok elevene i deres hverdag.

Når elevene fortalte hva de gjorde, observerte jeg samtidig hva de gjorde og hvordan de gjorde det. En fordel er at jeg har studert hva som skjer i klasserommet, og på den måten har jeg fått økt innsikt og forståelse i hvordan elevene arbeider med leire, deres ord, inntrykk og utsagn om hva som skjer i lys av ulike situasjoner; f.eks. «dette får jeg til», «dette er så vanskelig» eller «uff, se på min (figur), hvordan ser din ut». I tillegg har jeg skrevet ned observasjoner som har vært utgangspunkt for uformelle samtaler mellom meg og elevene i løpet av prosjektperioden. Dette har vært en lærerik periode da jeg har fått innsikt i prosesser, påfølgende og sammensatte hendelser ved å bruke tid i «feltet». Sett i et slikt perspektiv har jeg også forstått mer og mer over tid, noe som kan bidra til å redusere dataenes tvetydighet/bias. På den ene siden skal forskeren involvere seg med feltet han/hun studerer og bli en «insider» i kulturen ved å være deltager. På den andre siden, innebærer deltagende observasjon at forskeren kan/skal tre ut av «insider»-posisjonen og observere forskningsfeltet han/hun studerer – en dobbeltrolle som kan være vanskelig å balansere (Johannessen et al, 2010). Dette har vært utfordrende for meg som både er lærer og forsker, særlig sett i forhold til i hvilken grad jeg har påvirket mitt «felt». Da tenker jeg spesielt i forhold til min forforståelse som må ses med utgangspunkt i forskning på egen arbeidsplass og at det kan ha bidratt til å påvirke mitt forhold til temaet håndverk og livsmestring. Spørsmål jeg kan stille meg er også om jeg har vært ekstra støttede, mer lyttende og tålmodig fordi dette er et mastergradsprosjekt hvor jeg var både lærer og forsker. Dette er

forøvrig vanskelig å kunne måle og si noe om da det handler om egen subjektivitet (Postholm, 2010), men jeg har forsøkt å ha en åpen og refleksiv holdning til egen forskningsprosess for å øke studiens troverdighet og bekreftbarhet (Thagaard, 2013). Det har også vært en stor mengde data og informasjon å forholde seg til i løpet av prosjektperioden, og det har vært utfordrende å analysere og trekke ut det som var relevant og valid. Dette er også en tematikk ved deltagende observasjon som flere forfattere beskriver, nettopp at informasjonen kan bli veldig stor siden det ikke er begrensninger for hva som kan være interessant for å finne svar på forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013; Holmdal, 2023, s. 54).

En annen utfordring har vært i forhold til det jeg har fortolket, det vil si hvordan kan jeg være sikker på det jeg ser virkelig skjer. En styrke her er at jeg også har foretatt uformelle samtaler, og funn fra dette materialet synes å styrke det jeg har observert; f.eks. i form av mimikk, kroppslige uttrykk, kommunikasjon mellom elevene, hva de sier og hva de deler av erfaringer underveis (Thagaard, 2013). Et velkjent problem er hvis forskeren skal gjøre deltagende observasjon og informantene/deltagerne som blir observert vet at de blir observert, og de da kan endre atferd når de vet at de blir sett for å gi et godt inntrykk. Dette er også omtalt som observasjonseffekten (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 246). Dette er ofte kalt Hawthorne-effekten, som kommer fra undersøkelser av produksjonsforholdene ved Western Electric Companys fabrikk i 1920-årene. Man fant at bedret produktivitet var mer et resultat av at fabrikkarbeiderne ble observert, enn av endrete produksjonsforhold. Dette har jeg forsøkt å reflektere over når jeg har planlagt og gjennomført observasjonene.

Hvordan man utfører observasjoner, kan påvirke dataene fra det man ønsker å studere. Sett fra et a/r/tografisk perspektiv i dette prosjektet vil jeg anta at elevene ikke endret atferd, selv om jeg vekslet mellom å være lærer og forsker. Jeg hadde ingen grunn til å tro at de så meg som noe annet enn som deres lærer. Prosjektet var innlemmet i kompetansemålene, og leirarbeidet i kunst- og håndverkstimene var en naturlig del av deres læring og trening i ferdigheter. På den måten har jeg sannsynligvis hatt liten påvirkning på elevene som forsker, slik at de ikke endret atferd. Jeg antar at dette trolig har styrket troverdigheten i forskningsprosessen. I hvor stor grad deltagerne oppfatter at de blir observert, kan endres i løpet av studien. En fordel med mitt prosjekt er at det har gått over tid. For å tilfredsstillere kravet om bekreftbarhet har jeg forsøkt å være kritisk til min egen tolkning av dataene, og har vært nøye med å reflektere over styrker og svakheter under hele prosessen (Thagaard, 2013).

Jeg kunne ha foretatt individuelle intervjuer, men elevene var under 16 år, og da måtte jeg få foreldrenes samtykke. Dette ville ha forsinket arbeidet med masteroppgaven. Det er for øvrig viktig å beskrive de mulighetene individuelle intervjuer ville kunnet bidra med. En fordel ville da være å få muligheten til å utdype svar fra deltagerne ved bruk av oppfølgingssspørsmål («probing»). I tillegg ville jeg fått muligheten til å diskutere/samtale i dybden/utdype funn fra for eksempel fokusgrupper. Det å etablere tillit til elevene er viktig. I dette prosjektet har det vært en fordel at jeg også kjenner elevene fra før gjennom min jobb som lærer, noe som også har gitt meg økt tillit/forståelse av temaet over tid. Det er likevel en del svakheter forbundet med individuelle intervjuer som det er viktig å være klar over. Det kan oppstå diskrepans mellom det folk sier de gjør, og det de gjør, og tilgangen til informanter skjer ofte i strukturerte situasjoner, noe som gjøre at uttalelsene blir tatt ut av kontekst (Thagaard, 2013).

Siden refleksjoner ofte krever tid, blir intervjuer låst til tiden der og da når spørsmålene stilles. Siden prosjektet har gått over seks uker, har tid til refleksjoner muligens vært en fordel i mitt prosjekt. Jeg kunne ha valgt å dele elevene inn i en eller flere fokusgrupper, og intervjuet dem gjennom prosjektperioden, da fokusgrupper også har både sine styrker og svakheter. Min begrunnelse for å ikke velge fokusgrupper er både elevenes alder, samtykke fra foreldre, og metodens begrensinger. Det ville vært en utfordring for gruppedynamikken i klassen at noen ville dominere, andre ville være passive. Jeg antar at jeg ikke nødvendigvis ville kommet ytterligere i dybden av temaer enn det jeg har samlet inn gjennom uformelle samtaler og deltagende observasjon over tid. Selv om fokusgruppeintervjuer kunne gitt tilgang til nye perspektiver og erfaringer, samt muligens generert ny mening og/eller nyanser ser jeg også at elevenes alder og modenhet ville satt en begrensing her.

Troverdighet i kvalitativ forskning sier noe om at forskningen er utført på en riktig og tillitsfull måte (Thagaard, 2013). I dette prosjektet har jeg forsøkt å forklare, dokumentere og begrunne på best mulig måte hvordan jeg har utført den a/r/tografiske metoden, både de uformelle samtalene, den deltagende observasjonen og redegjørelse for hva jeg har gjort. Bekreftbarhet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre, og sier noe om nøyaktigheten av undersøkelsens data og er knyttet til tolkningen av resultatene (Thagaard, 2013; Johannessen et al., 2010). For å tilfredsstille kravet om bekræftbarhet har jeg forsøkt å være kritisk til min egen tolkning av dataene, og har vært nøye med å reflektere over styrker og svakheter under hele prosessen. Overførbarhet sier noe om hvorvidt funnene fra dette forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener (Johannessen et al., 2010).

Selv om konteksten her var arbeid med leire, så kan funnene være overførbare til mange andre kunst- og håndverksoppgaver i skolen.

6.2 Gleden ved å lykkes og veien til å lære en ny ferdighet

I denne delen ønsker jeg å drøfte grunnskoleelevenes opplevelser og erfaringer ved bruk av materialet leire i kunst- og håndverksundervisningen. Mitt utgangspunkt for det praktiske arbeidet med leiren gjennom formgivningsoppgave 1 (tommelteknikk) var at elevene skulle etablere en relasjon til leiren gjennom lek og moro. Kvalbein og Småland (2023) har beskrevet at kulturmaterialene leire og keramikk har vært så populære fordi de er allsidige og lettvinde å ta i bruk. Dette stemmer overens med mine funn. De fleste elevene uttrykte at leira var både allsidig, lett og gøy å leke med når de kunne finne på figurer og former selv. Elevene hadde en positiv innstilling til å arbeide med leireoppgavene de fikk og flere viste iver når de snakket om leire som «gøy å ta og holde i» og den «beveger seg i ulike retninger og man vet aldri helt hvor den skal». Ifølge (Stai, 2020) er lek barns egen måte å lære, bearbeide og skape noe nytt på. Leken legger grunnlaget for å utvikle kunnskap og ferdigheter. Å leke er en måte å lære seg livets spilleregler på, samtidig som det er en kilde til glede. Det var ingen krav eller forventninger om at de skulle lage en spesiell figur eller form, og elevene syntes å bli kreative og fantasifulle. Dette understøtter Kvalbein og Reienes (2024); leire og keramikk i undervisning med barn og ungdom kan stimulere skapertrangen hos elever i ulike aldre. Med sine plastiske egenskaper åpner materialet for lek, nysgjerrighet og utprøving. Dette er også i tråd med mine egne data hvor elevenes overraskelse og forundring over selve materialet leire skapte interesse, engasjement og motivasjon over å lære noe nytt. Når elevene først fikk leiren i hendene, så begynte de umiddelbart å forundre seg over materialet, og som det ble sagt så får man egentlig lyst til å smake på den. Smaker det godt, tror du? Holmberg (2023) beskriver det å jobbe med temaet karaktertrekk i keramisk leire og hvordan det kan bidra til å utvikle elevers forståelse for identitet. Mine data som viser elevenes forundring og motivasjon til å skape noe nytt, kan forklare at skapende prosesser og uttrykk i leire muligens bidrar til å øke selvinnsikt, selvbylde og egenverdi, noe som igjen kan ha positiv innvirkning på identitetsutvikling (Holmberg, 2023). Dersom skapende aktiviteter i undervisningen kan betraktes som en aktivistisk tilnærming – det vil si at de bygger på elevenes innspill til hva som bidrar til og/eller hindrer deres interesse, motivasjon og læring – så kan elevene selv påvirke egen helse og livsmestring (Langnes og Oliver, 2023). Muligens kan det å gjøre kreative aktiviteter i grunnskolen gi elevene nyttig læring, særlig med tanke på mestring og det å lykkes (Bandura, 2004).

Som lærer var jeg opptatt av å utfordre elevene når de møtte hindringer, skuffelser og motgang. Et viktig funn som viste seg å være av stor betydning var å lære elevene at det å lære seg en ferdighet tar tid. Det syntes å være en sammenheng mellom tid brukt på formingsoppgaven og fornøydhetsnivå med sluttproduktet. Det at elever skal få mulighet til å uttrykke seg selv eller sine følelser, mente de fleste informantene var viktigst i Gulbrandsens studie (2022), og at flid over tid gir mestring gjennom øvelser i det praktisk/motoriske. Elever som arbeidet nøye med leiren, som var tålmodige og tok seg god tid til å løse oppgaven, virket også å være mer fornøyde med sluttproduktet sitt i mitt prosjekt. Hos elever som derimot arbeidet hastig, var utålmodige og ønsket å bli fort ferdige, så syntes dette å ha innvirkning på deres holdninger til sluttproduktet. I slike arbeidsprosesser var tålmodighet, ro og tid av betydning. Det som også var interessant å observere over tid var at de elevene som opplevde utfordringer i starten av perioden, fikk etter flere forsøk en økende og positiv tilnærming til leirematerialiet og sitt arbeid. I samsvar med Blombergs (2023) funn er følelsen og gleden ved å skape viktig for elevene.

I denne forbindelse er det også viktig å inkludere Dalsteins (2022) undersøkelse av kunst- og håndverkslæreres undervisning hvor kreativitet og koblinger knyttet til livsmestring synes å handle om elevenes egen problemløsningsprosess. Lyng et al. (2023) peker på viktigheten av å klare å gi elevene gode erfaringer som trykker dem på å tørre å tåle livets opp- og nedturer. Mine funn viser at det var elever som kunne føle motgang og vansker med oppgavene. I disse situasjonene var jeg særlig oppmerksom på å skape trygghet i klassemiljøet, og det å være bevisst på å lytte, noe som gav meg ny innsikt i hvordan utfordringer underveis kunne håndteres. Trygghet og tillit var også faktorer som påvirket elevenes prestasjoner mest, samt den relasjonen de hadde til læreren i forskningen til Hattie (2012). Det å føle seg forstått skaper trygghet og tillit og en opplevelse av tilknytning (Berg, 2005). Kvaliteten på lærer-elev relasjonen kan ha stor og tidvis avgjørende betydning for hvordan elevene opplever skolehverdagen, både faglig, sosialt og emosjonelt (Heimdal, 2022; Ekornes, 2018). En støttende lærer er viktig både for atferd, motivasjon og prestasjoner (Thuen, 2007). Gjennom lytting og god kommunikasjon fikk jeg innsikt og forståelse for at tilrettelegging av arbeidsoppgavene kunne skape rom for elevmedvirkning og motivasjon når de møtte utfordringer, vansker og problemer. Ved å sette elevene ved et langbord initierte det flere uformelle og ivrige samtaler både mellom elevene og mellom elevene og meg. Organiseringen og tilretteleggingen rundt langbordet økte også min bevissthet på den videre tilretteleggingen av de neste undervisningsperiodene med elevene. Dette er i tråd med Fullan et al., (2018) og Andersen (2022) som viste hvor viktig

tilrettelegging av arbeidet er i skolen. Heimdal (2022) skriver at skal en lærer undervise om dype og alvorlige temaer innenfor livsmestringstematikk, må læreren inneha ferdigheter knyttet til samtaleteknikker og metodiske opplegg som engasjerer elevene. Langbord-samtalene ga grunnlag for ulike temaer i arbeidet med leiren, f.eks. ble det utvekslet tanker omkring kjæledyr og død blant elevene. De aller fleste meldte seg på med sine egne erfaringer og erindringer. En elev sa han/hun var «trist» fordi de akkurat hadde avlivet sin trofaste familiehund, og en elev var trist fordi farfaren hadde dødd, kan illustrere dette. Det å plassere elevene ved et langbord, skapte samtaler om hverdagene deres, og hva som syntes å oppta dem. Selv om jeg ikke underviste i dype og alvorlige temaer som Heimdal (2022) beskriver, så kunne arbeidet med materialet leire initiere følelsesmessige temaer.

Et interessant og overraskende funn i min forskning, var at samtaler omkring tematikk som fokuserte på selvfølelse og dagsform kunne skapes via praktisk arbeid med leire og sosialt samspill i klassen. «Glede», «lykke» og «mestring» var flere av uttrykkene som dukket opp når dette var samtaleemnet. De aller fleste var enige om at hvis man i utgangspunktet synes at det var vanskelig og ikke fikk det til ved første forsøk, så var det en enda større glede å mestre at de fikk det til etter flere forsøk. Det kan tenkes at gledene ved «å få det til», kunne handle om elevenes «empowerment», siden de fikk mulighet til å medvirke og mobilisere sine ressurser. «Empowerment» er også knyttet til økt selvbilde, bedre selvtillit, økte kunnskaper og ferdigheter (Askheim, 2012). I prosessen og veien til å lære seg og eksperimentere med leire-formene og figurere, befant elevene seg i en god flytsone. Ifølge Adams (2003) beskrivelse av «empowerment»-prosessen så starter den hos den enkelte, en form for «self-empowerment», og at den enkelte tar ansvar i eget liv. Sett i forhold til mine elever kan det være en mulighet for en tidlig bevisstgjøring over egne evner og ferdigheter, og ikke minst hvordan håndtere og mestre motgang og nedturer. Å være i en god flytsone under arbeidet med leire kan også gjøre at elevene mobiliserer egne ressurser til å håndtere sine utfordringer i samsvar med Tveitens (2016) definisjon av «empowerment».

Ifølge Banduras teori (1997, 2004) er tiltro til egne evner nødvendig for å forsøke og eventuelt lykkes med endring. Å styrke elevenes selvfølelse synes å være en nøkkelfaktor til å mestre utfordringene de møter i skolehverdagen, og særlig med tanke på følelser som motgang og det å ikke lykkes med det de hadde forventet at skulle gi positivt resultat. Bandura (1997) utviklet begrepet «self-efficacy» som i denne sammenheng vil bety at elevene har en mestringsforventning eller mestringstro når de skal forsøke å oppnå noe, endre atferd eller motivere seg. Har vi liten tro på at vi greier det, blir innsatsen relativt lunken, noe som mine funn understøtter. Når elevene mistet tålmodigheten og gav opp etter

korte forsøk og minimal tidsbruk, opplevde de en form for nederlag. Å ha tro på resultatet, kunne derimot gi mer energi (Imsen, 2005). Det syntes å være av betydning å støtte og oppmuntre de elevene som opplevde en form for utilstrekkelighet, misfornøydhet og stress ved at de ikke «fikk det til». Det er ikke umulig å forestille seg at en elev som stadig er selvkritisk og mister motivasjon tidlig i grunnskolen, vil kunne oppleve økte utfordringer i videre utdanning og arbeid (Skoglund, 2022). Videre handler det om at enkeltindividet skal bli selvstendig og utvikle ferdigheter for å håndtere motstand og hverdagslige utfordringer (Heimdal, 2022). Vektlegging av prestasjoner og vellykkethet synes å understøttes av forskning som viser til en bekymring for ungdoms psykiske helse og stress- og prestasjonspress som de opplever i skolesammenheng (Eriksen et al., 2017). Dette handler også om å fange opp små endringer i holdninger og atferd tidlig, noe som kan bidra til å forebygge problemer og utfordringer på et senere tidspunkt i livet. Som Skoglund presiserer (2021) innebærer det å være student å lære seg ferdigheter, mestring og selvstendighet for å kunne takle de utfordringene studentlivet måtte ha. Fra mine data vises det at gjennom aktiv tilbakemelding på det eleven gjør bra, og det som kan gjøres annerledes, utvikles elevens kognitive ferdigheter, og eleven blir mer aktiv i egen læringsprosess (Eikevik, 2014, s. 16).

Et interessant poeng her som sammenfaller med Wigfield & Eccles, (2002) og Eikevik (2014) er at skolearbeidet bør være meningsfullt for elevene og de må se nytten av å utføre en oppgave, samtidig som de må tro at de kan få det til. I tråd med Banduras teori, så er forventninger viktige for hva slags aktiviteter vi vil begi oss inn på, og hvor mye energi vi investerer i gjennomføringen (Bandura, 1997). Mine funn viste at majoriteten av elevene viste entusiasme og glede ved oppstart av de første aktivitetene i leire-arbeidet, og at denne type kunstaktivitet kan ha mange fordeler (Tellnes, 2022). Dette understøttes av rapporten fra Verdens helseorganisasjon som beskriver en sammenheng mellom kunst, helse og livskvalitet og betydningen av å komme i kontakt med følelser gjennom kreativt arbeid. Mine funn viser at gleden ved å skape noe selv og lykkes, kan ha en positiv påvirkning på elevenes mestringsfølelse. Dette synes å være i tråd med det Blomberg (2020) skriver om lærerens forståelse av kunst og dens kobling til folkehelse og mestring går gjennom gleden ved å skape. Dalstein (2022) hevder også at kreativitet kan bygge opp elevens evne til å håndtere motgang og utfordringer i livet.

Et interessant funn var at det syntes å være en sammenheng mellom elevens dagsform og hva de hadde lyst å lage eller forme i leire. Et eksempel her var en elev som mente at det er «lov å ikke være glad». Det å tørre å vise følelser og fortelle om hvordan man har det, er

også en tematikk hos Berg (2005) og Eikevik (2014, s. 17). Elever som sliter enten faglig eller sosialt, har spesielt behov for at de har tillit til at læreren er der for dem og hjelper dem fremover. En illustrasjon fra mine funn er en elev som uttrykker at man ikke skal «vise at man har feil, for man skal alltid være best til enhver tid». Som keramiker kunne det også vise seg at dagsform og humør kunne spille en viktig rolle i læringsprosessen. Dersom jeg kjente meg opplagt og motivert, kunne jeg enklere håndtere motgang og nedturer. Dersom jeg hadde en dårlig dag, ble det vanskeligere å komme seg videre når jeg møtte på utfordringer og problemer. Det var også i disse tilfellene at jeg forsøkte fra et lærerperspektiv å hjelpe og støtte elevene som mente at de ikke fikk det til, og var umotiverte. Det å trekke frem positive innspill fra min egen prosess som keramiker syntes å virke motiverende for videre utvikling. Jeg forsøkte å overføre mine erfaringer her til rollen som lærer; i stedet for å fokusere på det jeg ikke fikk til, så forsøkte jeg heller å fokusere på det jeg fikk til. Når jeg kjente på frustrasjon som utøver ved å gjøre gjentatte feil eller stå fast, var det interessant å se viderekoblingen til hvordan jeg som lærer kunne styrke mine svakheter. Ved å minne meg selv på at det er mye læring i å feile ble det derfor min hovedstrategi videre i denne læringsprosessen. Har jeg ikke brukt nok tid til å elte leiren slik at alle luftboblene forsvinner? Kan jeg forbedre min metode for sentrering av leiren på dreieskiven?

Etter øktene med formgivingsoppgave 1 og 2 fikk elevene mulighet til å vise frem resultatene av sitt arbeid med leire for sine medelever. Det å vise frem arbeidet syntes å være både motiverende og spennende for elevene, og som en elev sa «det er gøy å lage fine ting». Elevene syntes å vise en genuin interesse for hverandres arbeid og de ble opptatt av å trekke frem positive bemerkninger om hverandres produkter. Det at elevene kunne være mer opptatt av det endelige produktet enn selve fremgangsmåten, kan tyde på at veien til å lære en ny ferdighet var vel så viktig. Dette er et interessant funn da dette kan ha en innflytelse på hvordan elevene gjennom å lære seg nye ferdigheter øker mulighetene for å oppleve gleden ved mestring (Antonovsly, 1987). Mestringsfølelsen kan igjen påvirke elevenes selvstendighet for å kunne håndtere utfordringer senere i livet, særlig i høyere utdanning (Skoglund et al., 2023, s. 2). Dette kan tenkes å ha en sammenheng med mestringsfølelsen, og den utrykte gleden, humoren og stoltheten av å skape (Antonovsky, 1996; Bandura, 2004; Askheim, 2012). Elevenes skaperglede, det å produsere noe håndfast, forme og lage noe selv er en kreativ prosess som synes å gi gode følelser av tilfredshet og mening. Muligens kan disse erfaringene tolkes som en opplevelse av sammenheng; det vil si følelser av å mestre som henger sammen med håndterbarhet, mening og forutsigbarhet (Antonovsky, 1988, 1996).

6.3 Det pedagogiske og didaktiske grunnlaget – betydningen av å tilrettelegge og anerkjenne elevenes arbeid

I denne delen drøftes på hvilken måte lærere kan bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring i et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Med lærerens briller har jeg forsøkt å anvende et pedagogisk og didaktisk perspektiv på hvordan jeg skulle få til et sosialt miljø i klassen som også kunne være helsefremmende med tanke på mestring. Min forståelse og kunnskap fra et pedagogisk og didaktisk perspektiv var at elevene skulle prøve å mestre en ny ferdighet. Ved å lage et langbord for hele gruppen ble det mer rom for hverdagslige samtaler og et rolig og avslappet miljø i klassen som førte til et godt fellesskap. Det at alle virket fornøyde med plasseringene sine, påvirket hvordan elevene samarbeidet. Det synes som at en enkel endring av klasseromsstrukturen førte til mer rom for uformelle samtaler og spontane og ivrige innspill, f.eks. at flere elever rakk opp hendene samtidig. I løpet av denne perioden følte elevene at de hadde blitt bedre kjent med hverandre. Elevene fikk også rom for å uttrykke misnøye.

Da jeg som lærer skulle planlegge og organisere mitt arbeid med leire i undervisningen, var det viktig å tenke på hvordan læring dannes og skapes hos elever i et klassemiljø. Jeg forsøkte å være nøye med planleggingen og organiseringen av den seks uker lange prosjektperioden. Ifølge Åsland (2010) hevdes det at læreren bør ha en tydelig og god struktur som stiller krav til elevene samtidig som det skaper forutsigbarhet. Betydningen av å skape læringssituasjoner som elevene har et forhold til er også noe som opptar Skaalvik og Skaalvik (2018, s.229); «En klar struktur betyr ikke at elevene fratras initiativ, selvstendighet og medbestemmelse. Strukturen utgjør tvert imot rammer som elevenes initiativ, medbestemmelse og selvstendighet kan utfoldes innenfor».

Vygotsky var ifølge Strandberg (2008) opptatt av læringsmiljø, kommunikasjon og dialog for å fremme læring. Han mente at det som foregår inni hodet er en følge av de aktiviteter vi gjør sammen med andre. Det ble pekt på fire tydelige kjennetegn ved de aktivitetene som fører til læring og utvikling, og som jeg har forsøkt å følge i dette prosjektet. Det første kjennetegnet som fører til læring og utvikling er sosiale aktiviteter som beskriver aktiviteter vi gjør sammen med andre; her «arbeid med leire». Det andre kjennetegnet er de medierte aktiviteter som her kan bety min presentasjon av formgivningsoppgavene i leire til bruk i eget eller felles arbeid med elevene. Det tredje kjennetegnet er situerte aktiviteter som jeg tolker som arbeidet med leire i klasserommet, og hva som skjer i ulike situasjoner,

hendelser, språk, mimikk og utsagn i klassen mellom elevene og meg. I mitt prosjekt handler dette om å skape og lage noe både for seg selv og sammen med andre. Og til sist, det fjerde kjennetegnet er kreative aktiviteter og da vil det si selve arbeidet med leire, og at denne type kreativ aktivitet kan være grenseoverskridende. Vi gjør ting vi ikke kan; det vil si elevene som deltar i undervisningen med leire har ikke arbeidet med leire før, og det var nytt for dem. Med dette som bakteppe forsøkte jeg å legge opp læringsaktivitetene i samspill og kommunikasjon med elevene (Strandberg, 2008; Bråten, 1996). Gjennom tilrettelegging av arbeidsoppgavene, forsøkte jeg å skape et klassemiljø hvor læring ble en god opplevelse (Fullan et al., 2018; Andersen, 2022).

Min forståelse og kunnskap fra et lærerperspektiv er å mestre en ferdighet eller ny oppgave sammen med eleven, så utkomme vil gi rom til mestring og positive følelser. Det kan tenkes at jeg ved å ha en innstilling om at «dette skal vi få til», kan det ha bidratt til å dempe følelsen av frustrasjon og manglende mestring. Her har jeg tatt med meg mine egne erfaringer fra det praktiske arbeidet med leiren på dreieskiven hvor jeg ofte opplevde frustrasjon og følelser av å ikke lykkes. Ifølge Esser-Noethlichs et al. (2023, s. 163) har læreren en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for og fremme situasjoner som kan bidra til at elevene respekterer og verdsetter hverandres styrker og svakheter.

Freire (2007) hevder at det er viktig å diskutere når vi utarbeider innholdet i pedagogiske lærerplaner, og at dialog, refleksjon og praksis bør være viktige elementer. Vi konstruerer vår virkelighet gjennom sosial praksis, og det betyr at vi reflekterer over og handler i verden for å omdanne den. Sett i et slikt perspektiv ser vi at kunstfagene kan forene teori og praksis gjennom et mangfold av metoder og prosesser (Steinsholt, 2004). Dersom undervisningen med bruk av leire øker elevenes bevissthet og stimulering til å reflektere, være kritiske og lære av sine feil, så kan leirarbeid være av betydning for livsmestring (Brekke og Æsøy, 2023). En viktig del av folkehelse og livsmestring er å gi elevene kompetanse til å forstå hvordan de selv kan påvirke helse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Langnes og Oliver (2023, s. 167) handler det om å utvikle elevenes evne til å bli aktive i egen læring, og bringe elevenes egne erfaringer inn i undervisningen. Forskningen viser til hvordan lærere synes det er utfordrende å inkludere elevenes stemmer i undervisningen: «Den aktivistiske tilnærmingen er tett knyttet til barns og unges hverdag. Den bygger på elevens innspill til hva som bidrar til og/eller hindrer deres interesse, motivasjon, læring, og til sist deres vilje til å engasjere seg» (Langnes og Oliver, 2023, s. 168).

Dette samsvarer med mine funn når det gjelder både motgang og medgang under arbeidsprosessene med leire, særlig gleden over å lykkes og å få det til, men også at det nyttet å gjøre flere forsøk, være tålmodig og gi oppgaven tid. Stoltheten elevene viste når det ferdige produktet skulle vises i klassen, gjorde at jeg anerkjente deres produkter, deres innspill og forslag. Anerkjennelsen jeg har gitt er gjennom ros, støtte, blikk, aksept og oppmuntring. Det å føle seg forstått skaper trygghet og tillit og en opplevelse av tilknytning (Berg, 2005; Eikevik, 2014). Det kunne tenkes at ettersom elevene kjente meg – ikke bare som en utenforstående forsker – ville vi kunne samtale på et nivå som krever en form for etablert bekjentskap. I dette tilfellet ble lærer-elev relasjonen basert på trygghet og tillit (Ekornes, 2018). Gjennom de uformelle samtalene fikk vi til fine dialoger og diskusjoner i løpet av prosjektperioden. Elevene medvirket til utforming av sine egne leireprodukter, jeg jobbet sammen med elevene og de fikk oppmerksomhet på sine figurer og former uavhengig av hva de «følte om produktet» eller «om det var fint» eller «ikke noe bra». *Robust* er blitt et begrep som brukes for å omtale dagens unge. Hege Heiestad (2022) som er seniorrådgiver ved NIH skriver i sin artikkel at barn må få lov til å prøve, teste, feile, snuble, falle, reise seg, prøve igjen, - og igjen. For å mestre, for å finne ut av hvem de er, hva de liker og ikke liker.

Det å klargjøre elevene for livet med sine opp- og nedturer, er en av skolens viktigste oppgaver. Myrebøe og Paaske (2023) hevder at et klasseromsklima som bygger på et reelt fellesskap hvor det er aksept for menings- og erfaringsmangfold, gir elevene muligheter til å prøve ut forskjellige synspunkter, noe som igjen kan være en arena for å skape trygghet og et godt selvbilde. For enhver kan dette være en mulig arena for å styrke identitet, selvfølelse og evnen til å tro på seg selv. Dette støtter opp under en aktivistisk didaktisk tilnærming til undervisning hvor jeg har tatt elevenes stemmer på alvor, og har hatt et tett samarbeid mellom meg og elevene. Jeg har forsøkt å være både anerkjennende og støttende og utfordrende (Tveiten, 2016; Langnes og Oliver, 2023). Disse perspektivene kan være en god begynnelse for å skape «empowerment» hos elevene, og dermed styrke deres ressurser for å mobilisere hjelp til selvhjelp.

Et fellestrekk i min undervisning var at elevene arbeidet sammen, de delte på arbeidet. Formingsoppgavene 1 og 2 gikk over seks uker. Mitt fokus har vært inspirert av Lycke (2006) som fremhever betydningen av å lære i grupper. Dette er avhengig av hvordan jeg som lærer har tilrettelagt undervisningen for elevene, og hvordan vi har arbeidet sammen for å få til mestring, prøving og feiling gjennom bruk av leire. Nye perspektiver, ny forståelse og øvelse i å se flere sammenhenger på hvordan de får det til, hva de sliter med og hva som er vanskelig, kan øke elevens egen bevissthet og refleksjon, noe som er viktig

for aktiv læring (Lycke, 2006). Lærernes betydning har også blitt mye omtalt som en avgjørende faktor for det helsefremmende arbeidet i skolen (Ekornes, 2018; Klomsten & Uthus, 2019; Heimdal, 2022; Uthus, 2017). Fra mitt ståsted som keramiker oppdaget jeg at den beste måten for personlig utvikling innenfor ferdigheten var å lære ved å gjøre. I hendelser hvor jeg ikke fikk det til ble jeg veldig bevisst på hvilke følelser og emosjoner som oppstod. Det var interessant å observere seg selv utenfra og reflektere rundt eget handlingsmønster når jeg støtte på et problem. Groth (2016) poengterer at når man lærer gjennom praksis, så igangsettes kroppslige og emosjonelle erfaringer og sanseopplevelser sett i lys av den konteksten vi befinner oss i, og der igjen skapes det ny lærdom, kunnskap og innsikt. Med dette perspektivet trakk jeg sammenligninger til en typisk undervisningssituasjon i kunst- og håndverksfaget. Hvordan ville jeg handlet som lærer dersom jeg var eleven? For selv opplevde jeg at ved å støte på ulike problemer, ble jeg utfordret på motivasjon og tålmodighet, i likhet med mine funn fra forskningen med elevene. Her forstod jeg at som lærer var det da viktig å være støttende, noe som synes å være viktig for motivasjon og prestasjoner (Thuen, 2007).

6.4 Leire-arbeidet som forebyggende og helsefremmende aktivitet i skolen

Da dette har vært et kvalitativt forskningsprosjekt, er det ikke mulig å måle effekter om arbeidet med leire gir elevene økt følelse av livsmestring, men mine funn tyder på at de har opplevd trivsel, velvære og glede gjennom å skape. Fra mine egne erfaringer som keramiker har arbeidet med leire gitt meg mange, gode opplevelser og varme øyeblikk. Hvilken fremgangsmåte man ønsker å bruke i sin utforming av leire på dreieskiven er nok veldig individuelt fra keramiker til keramiker. Den tiden jeg har investert i å lære en ny ferdighet har gitt meg mye glede i ettertid. Det jeg har lært utfra den tredimensjonale rollen – med meg selv som både keramiker, lærer og forsker – er at dersom oppgaven ble for lite konkret og med for mange valgmuligheter – såkalt «kreativ frihet» – kunne det bli vanskelig å sette i gang med arbeidet og fullføre prosessen mot et ferdig produkt. I undervisning med elevene har jeg erfart at de aller fleste trengte visse rammer for å utføre et kreativt prosjekt. Det som har vært tydelig for meg er hva som synes å påvirke følelsen av et vellykket produkt. Ifølge Bandura (1997) står det for en persons evne til å sette seg konkrete handlingsmål, samt å ha en klar forventning om å kunne gjennomføre sine mål. For elevene var det å forme leiren til det produktet de hadde forventet å lage eller forme. Eller det kunne være et produkt som ble til under arbeidsprosessene som de synets var fine, og som de ble stolte av. Dersom jeg selv

hadde laget noe av leire uten noen særlig baktanke, kunne jeg likevel bli fornøyd, selv om resultatet ikke nødvendigvis var planlagt.

Det kan tenkes at for mange er dette ett av høydepunktene ved å lage et keramisk produkt på dreieskiven. Kanskje mest av alt for nybegynnere nettopp fordi etter gjentatte prøvelser og feilinger, sitter man igjen med et ferdig håndfast resultat. Min stolthet kunne være boller, kopper eller vaser. Dersom vi ser på de salutogene faktorene som vises gjennom positive følelser, så handler dette om glede, lykkefølelse, stolthet, økt selvfølelse og positiv energi – «å få det til» og som fremmer våre motstandsressurser (Antonovsky, 1987). Sett i et slikt perspektiv har veien til et ferdig produkt gitt mening, en viktig faktor i Antonovskys teori om opplevelser av sammenheng. For meg som keramiker har starten på leirarbeidet ikke alltid vært håndterbart, og det var også noe som elevene opplevde underveis. Antonovsky (1997) diskuterer opplevelsen av sammenheng (OAS) som en helhetlig orientering i forhold til i hvilken grad man opplever livet som meningsfullt, begripelig og håndterbart. Mine data viste en klar sammenheng mellom det å forstå eller begripe oppgaven og opplevelsen av å mestre eller ikke. Dette syntes å være videre knyttet til elevenes håndtering eller forutsigbarhet om forventninger til å utføre oppgavene tilfredsstillende eller ikke.

Det viste seg at det var forskjell mellom de elevene som investerte tid og tålmodighet i oppgaven og som var fornøyd med resultatet, med de som brukte liten tid, var utålmodige og misfornøyd med resultatet. Det som har vært spennende er at det er en læreprosess som har ført oss på veien til noe som faktisk er forutsigbart og håndterbart, til tross for opp- og nedturer. Ifølge Brekke og Æsøy (2023, s. 92) så kan det tenkes at det å arbeide med livsmening også har betydning for vår egen evne til livsmestring. Enkeltaktivitetene våre – her leirarbeidet – kan gi mening i en større sammenheng. Mine data viste også at det burde være en mening med selve arbeidet. Det bør være et godt, støttende og anerkjennende samarbeid med læreren og eleven, da det kan redusere risikoen for at elevene mislykkes eller ikke får tilrettelagt tilpasset undervisning (Vinnerljung et al., 2001), noe som understøttes av mine funn. Ifølge Lindstrøm & Eriksson (2010) synes det å være selve meningsfaktoren som følelses- og motivasjonsfaktor som betyr noe også for læring. Det er viktig at elevene opplever anerkjennelse fra læreren og hverandre (Esser-Noethlichs et al., 2023, s. 163), noe som støtter oppunder mine data fra elevenes opplevelser når de viste frem de ferdige produktene sine. Dette vil kunne bidra til styrking av selvfølelsen og en egen identitet og derigjennom muligheter for å mestre livets utfordringer. Homdal (2023) hevder at strikkeoppgaver kan være samlende, skapende, og en måte å uttrykke seg på, og dette

funnet støtter opp under mine data som viste at det sosiale felleskapet gjennom leire-arbeidet økte nærhet, kommunikasjon og fortrolighet mellom elevene. Mine data viser også at det å tørre og våge å si sine meninger, uttrykke både misnøye, mismot, glede og fornøydhet kan handle om å kunne utvikle seg selv, øke sitt bevissthetsnivå og legge et godt grunnlag for evnen til læring og utvikling. Ekornes (2018) fremhever at relasjonskvalitet handler om tillitt, trygghet, tilrettelegging og tålmodighet. Disse aspektene er basen for å skape en god relasjon til elevene og øker sannsynligheten for at elevene skal tørre å åpne seg opp om psykiske helseutfordringer (Ekornes, 2018; Heimdal, 2022). I samsvar med Holmberg (2023) viser hennes undersøkelse å ha en verdi for andre faglærere i kunst og håndverk, og ser potensialet i å arbeide tredimensjonalt med leire med tanke på å øke selvinnsikt, selvbilde og egenverdi hos elevene.

I dette prosjektet kan Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng (OAS) som omfatter hvordan elevene opplever sin virkelighet gi økt innsikt, kunnskap og forståelse om hva som skjer i de ulike stadiene i læreprosessen. Gulbrandsen (2022) viser til situasjoner hvor eleven er misfornøyd med egne ferdigheter eller resultatet sitt, og at man vil kunne støte på utfordringer som kan ses i sammenheng med mestring. For eksempel eleven som uttrykte «Jeg vil ikke vise frem, fordi den ble ikke noe fin», så er det viktig å fortelle eleven at det tar tid å lære seg en ny ferdighet, og at selve prosessen er også viktig. Dersom vi ser dette som å styrke generelle motstandsressurser (Antonovskys, 1996) som oppstår gjennom livet, så er det trolig viktig å starte tidlig med sosial støtte, forståelse og tålmodighet fra lærerens side. Til sammen kan dette bidra til grader av mestring. Dersom bruk av leire som kunstaktivitet i en skolesammenheng kan fremme helse (Tellnes, 2022), så kan dette trolig også overføres til andre kunst- og håndverksoppgaver i skolen. Ifølge Langnes og Oliver (2023, s. 167) handler det mer om å utvikle elevenes evne til å bli aktive i egen læring, og bringe elevenes egne erfaringer inn i undervisningen. Det som synes å være viktig i denne sammenheng er at lærere som er opptatt av kreativitet i klasserommet «må også kunne tolerere en viss usikkerhet, ta sjanser og være åpen for endringer» (Olafsson og Gulliksen, 2018, s. 264).

Kunnskapsdepartementet (2017) poengterer at skolen bør fremme et miljø hvor elevene på selvstendig vis skal tilegne seg kunnskap, gjennom å forstå egen læringsprosess (Andersen, 2022). Dersom livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv, så synes det å være av betydning hvilke holdninger og handlinger som kan være nyttige for læreren i forkant av og underveis i praktiske prosjekter (Homdal, 2023). Dette støtter opp under lærerens kompetanse på

tilrettelegging og egne refleksjoner rundt å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (LK20, s. 14). FoL krever at det må læres og utvikles gjennom erfaring, trening, prøving og feiling i skolehverdagens felleskap, relasjoner og situasjoner (Lyng et al., 2023, s. 228). Olafsson og Gulliksen (2018) sier at lærere som deltok i forskningen i hans doktorgrad, mener at det er flere faktorer som gjør faget kunst og håndverk utfordrende. Forfatterne hevder at det er viktig å øke læreres forståelse av hvordan de kan støtte kreativitet i grunnskolen, og det hevdes at det da vil være naturlig å legge mer vekt på lek for unge elever. Dette er interessant sett i lys av mine funn da det synes å være elvenes opplevelser av å kunne leke og å ha det moro som synes å gi glede gjennom det å skape i leire. Sett fra et slikt perspektiv understøtter mine data Blombergs funn om at (2020) kunst- og håndverkslæreres forståelse og koblinger mot folkehelse og livsmestring er følelsen og gleden ved å skape. I denne forbindelse er det også viktig å inkludere Dalsteins (2022) undersøkelse av kunst- og håndverkslærere, hvor kreativitet og koblinger knyttet til livsmestring handler om elevens egen problemløsningsprosess.

Heimdal (2022, s. 31) hevder at det bør bli tilrettelagt for diskusjoner på den enkelte skole, hvor skoleledelse og skoleansatte får en felles forståelse for hva FoL omfatter og hvordan det kan tolkes. På denne måten kan man sikre at skolen som helhet har et felles utgangspunkt for hva deres helsefremmende arbeid innebærer. I min rolle som lærer har jeg forsøkt å være støttende, utfordrende og anerkjennende når elevene har arbeidet med leire. Federici & Skaalvik (2013) fant i sin studie at elever som opplever lærerne som emosjonelt støttende, har mindre indikasjoner på sviktende psykisk helse. Heimdal (2022) hevder at læreren vil være skolens viktigste ressurs i det helsefremmende arbeidet og fokuset må vendes dit.

7 Oppsummering og konklusjon

Ring the bells that still can ring

Forget your perfect offering

There is a crack, a crack in everything. That's how the light gets in.

Fra Leonard Cohens sang "Anthem" i albumet "The Future", 1992.

I dette mastergradsprosjektet har formålet vært å øke innsikt, kunnskap og forståelse for hvordan bruk av materialet leire kan nyttes i kunst- og håndverksundervisningen og på denne måten bidra til å styrke elevers livsmestring mens de er i grunnskolen fra et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet i 2020 (LK20) poengterer at «Folkehelse og livsmestring» (FoL) som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende.

Forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven var som følger: Hvordan opplever og erfarer grunnskoleelever bruk av materialet leire i kunst- og håndverksundervisningen, og på hvilken måte kan lærere bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring i et forebyggende og helsefremmende perspektiv?

For å kunne besvare forskningsspørsmålene mine og undersøke hvordan materialet leire i kunst- og håndverksundervisningen kan bidra til å styrke grunnskoleelevens livsmestring, har jeg anvendt den kvalitative og praksisnære metoden kalt a/r/tografi.

Forskningsspørsmålene ville da kunne utforskes fra en «tredimensjonal» rolle der kunstneren, forskeren og læreren er samme person. Høsten 2023 igangsatte jeg undervisning i bruk av leire for elever i grunnskolen, hvorav alle elevene var på mellomtrinnsnivå (5.-7. trinn). Selve undervisningsperioden med elevene varte i en periode på seks uker, der hver økt med elevgruppene hadde en varighet på 1-2 timer som var fordelt på 60 elever på mellomtrinnet. I denne perioden dokumenterte jeg arbeidet gjennom deltagende observasjon og uformelle samtaler med elevene på de ulike klassetrinnene. Dataene ble samlet gjennom egne notater og bilder i løpet av de seks ukene; til sammen 44 timer. Datainnsamlingen tok utgangspunkt i følgende periodeplan «en innføring i

keramikkforming og et arbeid i leire» hvor læringsmålet var å skape et teknisk grunnlag i leirarbeid som formgivingsaktivitet.

Jeg har brukt tematisk analyse av de uformelle samtalene og deltagende observasjon etter Braun & Clarke (2006). Metodiske styrker, svakheter og mine kritiske blikk og refleksjoner er blitt vurdert med tanke på forskningsprosessen. Ved å gjennomføre deltagende observasjon hovedsakelig som forsker og lærer fikk jeg være til stede i klassene, og fikk ytterligere innsikt i arbeidsprosessene hos elevene. Som keramiker fikk jeg også økt selvinnsikt og selvforståelse over mine egne arbeidsprosesser og hindringer og gleder underveis. Ved å observere klassen under gjennomføringen av undervisningen i leire, fikk jeg tilgang til miljøet, fellesskapet og stemningen i klassen som ikke nødvendigvis ble fanget opp i de uformelle samtalene i løpet av prosjektperioden.

Jeg har anvendt Aron Antonovskys (1979) teori som fremhever sunnhet fremfor sykdom og fokuserer på positive ressurser og muligheter for bedre helse. I tillegg har jeg inkludert «empowerment»-begrepet som handler om å styrke enkeltindividers ressurser for å mobilisere hjelp til selvhjelp og Antonio Banduras (2004) sosial-kognitive teori og begrepet «self-efficacy» som viser mestringsstro eller mestringsforventning til menneskers helseatferd og en persons evne til å sette seg konkrete handlingsmål. Videre, det å ha en klar forventning om å kunne gjennomføre sine mål.

I resultatkapitlet ble min rolle som «forsker», «lærer» og «keramiker» beskrevet. Resultatene viste til hvordan grunnskoleelever opplevde og erfarte bruk av materialet leire i kunst- og håndverksundervisningen, og på hvilken måte lærere kan bidra til å styrke grunnskoleelevers livsmestring i et forebyggende og helsefremmende perspektiv. Den første delen (del 1) var en presentasjon fra meg som forsker, som viste hvordan materialet leire oppleves og erfares hos grunnskoleelevene i kunst- og håndverksundervisningen. Dataene ble hentet fra de uformelle samtalene og selve arbeidsprosessen underveis, samt mitt blikk som forsker gjennom deltagende observasjon. I den andre delen (del 2) av resultatkapitlet viste jeg til perspektiver og refleksjoner om hvordan jeg som «lærer» har tilrettelagt undervisningen, og organisert utforskning av materialet. I den tredje delen (del 3) presenterte jeg refleksjoner og erfaringer fra egen praksis – fra leire til mestring.

Mine funn støtter oppunder tidligere forskning og empiri som viser at leirarbeid i skolen kan styrke grunnskoleelevers livsmestring i skolen. Kunst- og håndverkslærere kan med fordel

ha god nytte av å anvende materialet leire i sin undervisning i skolen for grunnskoleelever sett i et helsefremmende perspektiv.

Masteroppgaven har gitt meg økt innsikt, kunnskap og forståelse for ulike kriterier som muligens kan være viktige å ta hensyn til for at materialet leire skal kunne bidra inn som en del av folkehelse og livsmestring i grunnskolen. I teksten under har jeg sammenfattet mine funn som følger:

Lek og moro

Når man starter opp et nytt prosjekt og innleder til det praktiske arbeidet med leiren bør man ha fokus på *relasjon* til leiren gjennom lek og moro. Gjennom lek lærer elevene å bearbeide og skape noe nytt. Leken legger grunnlaget for å utvikle kunnskap og ferdigheter.

Tid og tålmodighet

Ved å utfordre elevene på at de ikke skal gi opp når de møtte hindringer, skuffelser og motgang viste seg å være av stor betydning når elevene skulle lære seg en ferdighet. Tid og tålmodighet er viktige faktorer både fra lærerens og elevens side. Det syntes å være en sammenheng mellom tid brukt på formingsoppgaven og fornøydhetsgrad med sluttproduktet. Elever som arbeidet nøye med leiren, var tålmodige og tok seg god tid til å løse oppgaven, virket også å være mer fornøyde med sluttproduktet sitt.

Trygghet, tillit og anerkjennelse

Dersom elevene følte motgang og vansker med oppgaven, var det viktig å skape trygghet i klassemiljøet. Å lytte til elevene gav ny innsikt i hvordan utfordringer skulle håndteres underveis mellom elevene og læreren. Det å støtte elevene når de møtte vansker og utfordringer var av stor betydning. Det var viktig for motivasjon og følelsen av å lykkes. I denne prosessen var det å anerkjenne elevens arbeid gjennom ros, støtte, blikk, aksept og oppmuntring viktig.

Tilrettelegging av arbeidsoppgavene – veien til fellesskap og samtaler

Det var viktig å tilrettelegge oppgavene slik at det ble rom for elevmedvirkning og motivasjon når de møtte utfordringer, vansker og problemer. Selve klasseromstrukturen kunne påvirke kommunikasjon og samtaleemner mellom elevene og meg – læreren. Ved å sette elevene på et langbord initierte det flere uformelle og ivrige samtaler både mellom elevene og mellom elevene og meg, og et avslappet miljø i klassen som førte til et godt fellesskap.

Stolthet og gleden ved mestring – å lære en ny ferdighet

Det at elevene kunne være mer opptatt av det endelige produktet enn selve fremgangsmåten, kan tyde på at veien til å lære en ny ferdighet var vel så viktig. Dette kan tenkes å ha en sammenheng med mestringsfølelsen, og den utrykte gleden, humoren og stoltheten av å skape. Dette syntes å gi økt selvtillit og selvfølelse.

Å lære gjennom å gjøre – aktiv læring

Fra mitt ståsted som keramiker oppdaget jeg at den beste måten å tilegne seg ferdigheter for personlig utvikling var å lære ved å gjøre. Prøving og feiling gjennom bruk av leire kunne gi nye perspektiver, ny forståelse og øvelse i å se veien mot mestring tidlig i livet på skolen og i en klassesammenheng. Dette kan øke elevens egen bevissthet og refleksjon, noe som er viktig for aktiv læring.

Leire-arbeidet som forebyggende og helsefremmende aktivitet i skolen

Da dette har vært et kvalitativt forskningsprosjekt, er det ikke mulig å måle effekter av om arbeidet med leire gir elevene økt følelse av livsmestring, men mine funn tyder på at de har opplevd trivsel, velvære og glede gjennom å skape. Glede, lykkefølelse, stolthet, økt selvfølelse og positiv energi – som å «få det til» kan beskrives som salutogene faktorer som fremmer helse og som fremmer våre motstandsressurser.

Sett i et helhetsperspektiv kan kreative fag i grunnskolen muligens øke selvtillit, selvfølelse og selvtro hos elevene, noe som kan virke forebyggende på utfordringer og motgang senere i livet, særlig med tanke på frafall i skolen, mistrivsel og psykisk helse.

Grunnskoleelevene i dette prosjektet har opplevd og erfart at bruk av materialet leire i kunst- og håndverksundervisningen har ført til læring av nye ferdigheter, og medført gleden ved mestring. Elevene har også erfart at læring også handler om å mestre både motgang og medgang, noe som er en naturlig del av livet. Utfra et salutogent perspektiv kan elevenes leirarbeid skapt motstandskraft og ressurser, og muligens gi et grunnlag for hvor godt man mestrer eget liv i en skolesammenheng.

Dette prosjektet kan selvfølgelig ikke si noe om hvordan grunnskoleelevene vil mestre livet sitt etter skoleslutt, da dette ikke har vært formålet med masterprosjektet. Derimot kan det være et godt grunnlag og gi gode gevinster for å styrke kunst- og håndverkslæreres bruk av materialet leire i sin undervisning. Mine funn kan trolig ha overføringsverdi til andre kunst- og håndverksfag i skolen. Fra et slikt ståsted kan leire og keramikk – også som kunststart – bidra inn som en del av «Folkehelse og livsmestring» i skolen og gi elevene kompetanse og styrke til å ta ansvarlige livsvalg, skape et positivt selvbilde og en trygg identitet. Leirarbeid og keramikk i grunnskolen kan bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (LK20, s. 14), noe som anses som viktige faktorer i et forebyggende og helsefremmende arbeid.

Videre forskning

Forskningsspørsmålet som har vært undersøkt i denne masteravhandlingen har vært rettet mot barn og unge fra 5-7 klasse i grunnskolen. Det kunne være interessant for videre forskning og for å utvide prosjektets omfang å innhente kunnskap fra andre miljøer, nivåer og situasjoner.

Det kunne være spennende å utføre et kvalitativt forskningsprosjekt hvor datainnsamlingen var deltagende observasjon og uformelle samtaler med barn i alderen 4-6 år, og individuelle intervjuer med ansatte i en barnehage. Formålet ville være å utforske om materialet leire kunne skape lek, læring, mestringsfølelse og glede i unge år. Livsmestring og kreativitet ville kunne ses i sammenheng med hvordan formgivning med leire ville påvirke barna, samholdet og det psykososiale miljøet i barnehagen. Det ville også være mulig å se nærmere på hvilken innflytelse et kreativt arbeid i felleskap mellom barna og de ansatte ville kunne bidra til relasjonsbygging, fortrolighet, tillit og gode samtaler. En slik analyse ville kunnet avdekke kunnskap og innsikt i situasjoner og faktorer ved bruk av materialet leire på barnehagenivå. I tillegg kunne det vært et bidrag til å forstå mer rundt det å skape robuste barn, noe som

synes å være viktig for at barn skal kunne etablere en form for egenverd og styrket selvfølelse. Det er ikke nok å føle seg selvstendig, vi må også ha styrken til å være det, hevder Schultz (2017, s. 66, 60-62). Han sier videre at fokuset på robusthet er viktig, særlig med tanke på eget ansvar, livsmot og tiltro til seg selv.

Et annet forskningsprosjekt ville vært å utforske materialet leire i videregående skole, og da innhente samtykke fra elever fra alder 18 år. Da ville jeg kunnet ta i bruk både deltagende observasjon og fokusgruppeintervjuer med et utvalg elever. Formålet ville være å undersøke om leirarbeid har en sammenheng med mestringsfølelse. Videre om det kunne ha en påvirkning på frafall i videregående skole og/eller en påvirkning på psykisk helse, og derigjennom løftet bruk av materialet leire som en aktivitet som ville kunnet fremme helse og skape livsmening.

9 Litteraturliste

- Adams, R. (2003). *Social work and empowerment* (3. Utg.). Macmillan.
- Andersen, M. (2022). *Leiren, hjulet og læringsprosessen. En undersøkelse av dybdelæring gjennom egen læringsprosess* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, (s.11-18). <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Antonovsky A. (1988). *Unraveling the mystery of health*. Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. Jossey-Bass Publishers.
- Askheim, O.P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Gyldendal Akademisk.
- Askheim, O.P., & Starrin, B. (2007). *Empowerment - i teori og praksis*. Gyldendal.
- Askheim, O.P. (2009). Brukermedvirkning – kun for de verdige trengende. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 01/ 2009, (s.52-58).
- Askheim, O.P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid. Floskel, styringsverktøy eller frigjøringsstrategi?*. Gyldendal akademisk.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior*. 2004;31(2):143-164. doi:[10.1177/1090198104263660](https://doi.org/10.1177/1090198104263660)
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Gyldendal akademisk.

- Blomberg, E. (2020). *Skapergledens muligheter: Kunst- og håndverkslæreres forståelse og koblinger mot folkehelse og livsmestring* (Masteroppgave). Oslo Metropolitan University.
- Borgen, J. S. (2023). Praksis i de praktiske og estetiske fagene I LK20. Evaluering av fagfornyelsen I fire fag. *Delrapport 2*. Skriftserie nr. 131. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Bokmålsordboka (2013). <https://ordbokene.no/nob/bm>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77-101.
- Brekke, Ø., & Æsøy, K.O. (2023). "Livsmestring og livsmeining: KRLE som undervisningspraksis", (s. 87-98). Walseth, K. & Standal Ø.F. (red.) *Folkehelse og livsmestring – med utgangspunkt i fagene*. Universitetsforlaget.
- Bruner, J. S. (2009). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen.
- Bø, A.K., & Sæther, W.H. (2004). *Kunsten som bevegerestetisk dannelse i helse- og sosialfagene*. Fagbokforlaget.
- Dalstein, G. S. (2022). *Kreativitet og livsmestring i kunst- og håndverksfaget: En studie av kunst – og håndverkslæreres forståelse av kreativitet og koblinger knyttet til livsmestring* (Masteroppgave). Oslo Metropolitan University.
- Danielsen, A.G. (2021). *Lærerens arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.

- Eikevik, A. (2014). *Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.
- Ekornes, S. M. (2018). *Lærerprofesjonalitet i arbeidet med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, I.M., Sletten, M.A., Bakken, A., & Von Soest, T. (2017). "Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager". *NOVA Rapport 6/17*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Esser-Noethlichs, M., Bratten, J.H., Kilanowska, J., & Lund, S. (2023). "Å forstå folkehelse som et tidstypisk nøkkelproblem", (s.153-165). Walseth, K., & Standal Ø.F. *Folkehelse og livsmestring – med utgangspunkt i fagene*. Universitetsforlaget.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). "Lærer–elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring". *Bedre skole*, 58-63.
- Folkehelseloven er hentet fra (<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29?q=folkehelse>)
- Freire, P. (2007). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal.
- Fullan, M., McEachen, J. & Quinn, J. Oversatt av Gregersen, F. T. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Groth, C., Mäkelä, M., & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2015). Tactile augmentation: A multimethod for capturing experiential knowledge. *Craft Research Journal*, 6(1), 57-81.
- Groth, C. (2016) «Design- and Craft thinking analysed as Embodied Cognition», *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 9(1). doi:10.7577/formakademisk.1481.

Gulbrandsen, S. (2022). *Folkehelse og livsmestring i kunst og håndverk – Hvordan kan det undervises når temaet livsmestring berøres?* (Masteroppgave). Universitetet i Sørøst-Norge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Ebook publisher: Routledge.

Heiestad, H. (2022). Robuste barn vokser på (og i) trær.
<https://www.nih.no/om/aktuelt/bloggen/2022/robuste-barn-vokser-pa-og-i-trer.html>

Heimdal, V. G. (2022). Læreres møte med folkehelse og livsmestring. En kvalitativ intervjustudie om læreres refleksjoner rundt psykisk helsefremmende arbeid i videregående skole (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. Institutt for pedagogikk og livslang læring.

Hektor, C. (1997) «*Keramikk for nybegynnere*», ICA forlaget AB, Vesterås.

Helse- og omsorgsdepartementet (2017). Regjeringens strategi for god psykisk helse – Å mestre hele livet (2017-2022). Helse- og omsorgsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf

Hiim, H. & Hippe, H. (2006) *Praksisveiledning i lærerutdanningen*. En didaktisk veiledningstrategi. Gyldendal.

Holmberg, T. S. (2023). *Karaktertrekk i leire. En a-r-t-ografisk utforskning av et skapende undervisningsopplegg* (Masteroppgave). Universitetet i Sørøst-Norge.

Homdal, M. (2023). *Medvirkning i kunst og håndverk: Om holdinger og handlinger, og om å få medvirke i strikkeoppgaver* (Masteroppgave). Universitetet i Sørøst-Norge.

Husserl, E. (1859-1938). Internet Encyclopedia of Philosophy. The
<https://iep.utm.edu/husserl/>

- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2018). *A/r/t-ography as Practice-Based Research*. I M. R.
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Ryu, J. Y. & Belliveau, G. (2017). *A/r/tography as Living Inquiry*. I P. Leavy (Red.), *Handbook of Arts-Based Research* (s. 37-53). Guilford Publications.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund. En grundbog i videnskabsteori*. Gyldendal Undervisning.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2019). *Læreren er nøkkelen*.
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring. Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvalbein, Å., & Småland, E. G. (2023). *Leire og keramikk i norske læreplaner : i perioden 1922 til 2020*. *FormAkademisk*, 16(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.4815>
- Kvalbein, Å, & Reienes, A-B. (2024). *Leire og keramikk. En håndbok for studenter og lærere*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.

Laitinen, L. (2020). [A summary of the launch of the WHO report on the evidence base for arts and health, Finland, 11 November 2019. pp 74–76. 2019-](https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2020-01-)
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2020-01->

Langnes, T.F & Oliver, K. L. (2023). "En aktivistisk tilnærming til undervisning", (s. 167).
Walseth, K. & Standal Ø.F. (red.) *Folkehelse og livsmestring – med utgangspunkt i fagene*. Universitetsforlaget.

Letnes, M.-A. (2017). Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon: Undersøkt gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.913>

Lindstrøm, B., & Eriksson, E. (2015). *Haikerens guide til salutogenese*. Gyldendal Akademisk.

Livsmestring i skolen- for flere små og store seiere i hverdagen. Hentet fra
<https://www.lnu.no/wpcontent/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>

Lycke, K. H. (2006). Å lære i grupper. I: H. Strømsø, K. H. Lycke og P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. (s. 141-155). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lyng, T. S. (2023). *Folkehelse og livsmestring: på fagets premisser. Relasjonsbygging og profesjonsutvikling for FoL i skolen*. Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Martin, P. Y., & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121–130. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>

- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi (Norsk utgave)*. Pax Forlag A/S.
- Myking, R. M. (2020). *Håndverk & Livsmestring* (Masteroppgave). Høgskolen på Vestlandet.
- Myrebøe, T., & Paaske, N. (2023). "Dialogbasert undervisning: en inngang for å tematisere mangfold", (s. 121-133). Walseth (2023) *Folkehelse og livsmestring – med utgangspunkt i fagene*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk - i går, i dag, i morgen* (2. utg.). Aschehoug.
- Olafsson, B. & Gulliksen, M. (2018). "Kreativitet i begynneropplæringen". I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 249-268). Universitetsforlaget.
- Parr, S. (1980). *Keramikk – forming og brukskunst*. Teknologisk forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2019). *Læreren med forskerblikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ruud, E. (2013). *Can music serve as a "cultural immunogen"? An explorative study*. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 8, s. 205–209.
DOI:[10.3402/qhw.v8i0.20597](https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20597)
- Schanz, K. (2021). *Identitetstekster som et pedagogisk verktøy*. Masteroppgave. LUP, Høgskolen i Innlandet.

Schultz, P. J. (2017). Robuste barn – gi barnet ditt ansvar, livsmot og tiltro til seg selv. Cappelen Damm.

Schütz, A. (1899-1959). https://no.wikipedia.org/wiki/Alfred_Sch%C3%BCtz

Schön, D. A. (1995). *From technical rationality to reflection-in-action. In The reflective practitioner : how professionals think in action.* Aldershot: Arena.

Skoglund, A., Batt-Rawden, K.B., Schröder, I.A., & Larsen, Ø.M. (2021). "Perception of Student Life as Promoting Mental Health and Well-being". A Study of First year Students in a Norwegian University. *International Journal of mental health promotion, IJMHP*, 2021, vol.23, no.4. pp.487-497.

Skoglund, A., Larsen, Ø.M., Batt-Rawden, K.B., & Schröder, I. A. (2023). "Students' Experiences with a Mental Health-Promoting Daily Life During COVID19: Balancing Predictability and Joy". Sage Open.

SSB (2024). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/studiepoeng-og-fullfort-universitets-og-hogskoleutdanning>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Universitetsforlaget.

Stai, S. (2020). *Lekens betydning for læring og utvikling.* NDLA. <https://ndla.no/article/27679>

Steinsholt, K. (2004). "Paulo Freire: Håpets pedagogikk". Steinsholt, K & Løvlie, L. (Red). Universitetsforlaget.

Steinsholt, K., & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter.* Universitetsforlaget. s. 589-602. Fagbokforlaget. ISBN: 9788245016963.

Strandberg, Leif (2008). *Vygotsky i praksis.* Gyldendal akademisk.

Tellnes, G., & Karsten, 1.A. (2017). Kunst og arkitektur til fremme av helse, miljø og livskvalitet. Tellnes, G (Red). *Helsefremmende samhandling: Natur og kultur som folkehelse*. Fagbokforlaget.

Tellnes, G. (2022). Natur- og kulturopplevelser styrker helse, miljø og livskvalitet. Tellnes, G., og Nordheim, M.B. *Følsomhetens kraft, Folkehelse og livskvalitet i møtet mellom kunst, livssyn, psykiatri og natur*. S. 232-238. Hertervig forlag.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. Bergen: Department of Psyc[h]osocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.

Tveiten, S. (2016). *Helsepedagogikk (Pasient-og pårørendeopplæring)*. Fagbokforlaget.

Tveiten, S. (2020). Veiledning som metode i empowermentprosessen. In A. Vågan (Ed.), *Helsepedagogiske metoder: teori og praksis* (1. utgave. ed., pp. 73-91). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kunst og håndverk.

<https://www.udir.no/lk20/khv01-02?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2022). Analyse: Elever som slutter i løpet av skoleåret.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/elever-som-slutter-i-lopet-av-skolearet/>

Utdanningsdirektoratet. (2023). 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2024). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>

Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17–43). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vinnerljung, B., Sallnäs, M. & Westermark, P. K. (2001). *Sammanbrott vid tonårsplaceringar – om ungdomar i fosterhem och på institution*. Socialstyrelsen, Centrum för utvärdering av socialt arbete.

Walseth, K. (2023). Visuelle metoder som verktøy i arbeid med FoL *Folkehelse og livsmestring – med utgangspunkt i fagene*. Universitetsforlaget.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *JASEd Journal for Research in Arts and Sports Education*. Hentet April 2024. <https://jased.net/index.php/jased/article/view/982>

Åsland, E. Ø. (2010). *Lærerrollen: Hva innebærer lærerrollen, og hvorfor er læreren den viktigste faktoren for å få elever til å yte best mulig sosialt og faglig?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/laererrollen/152580>