

Masteravhandling

Høgskolen i Oslo og Akershus

Institutt for estetiske fag

2017

Raimo Hassel

Lærer, jeg er ferdig!

Faglæreres tanker og praksis rundt elevers motivasjon og mening ved vurdering for læring i skolefaget Kunst og håndverk



“Art is never finished, only abandoned.”

- Leonardo da Vinci

Master i estetiske fag: Fagdidaktikk i kunst og design

Raimo Hassel

Kandidatnummer: 309

Institutt for teknologi, kunst og design

Høgskolen i Oslo og Akershus

Emnekode: MEST5900

Forside: Illustrasjon av Raimo Hassel

Forord

Jeg vil takke Høgskolen i Oslo og Akershus for to fine år. Det er et privilegium å kunne fordype seg på et område man er genuint interessert i, og være del av et miljø der Kunst og håndverk er viktigst i verden. Først må jeg takke mine utmerkede veiledere, Eva Lutnæs og Inger Marie Søyland, for de gode samtalene og tilbakemeldingene det siste året. Dere har trukket meg opp fra avgrunnen flere ganger. Stor respekt for dere begge.

Det samme gjelder Liv Merete Nielsen og Janne Reitan som aktivt har sørget for et godt miljø i gruppa gjennom de to årene og inspirerte med god kunnskap. Takk også til *framifrå* medstudenter. Jeg kommer til å savne dere.

Takk til mine informanter som er venner og kollegaer.

Takk til de kjære jentene mine, Helena og Anita, som måtte leve med en eremitt på loftet – og gutten min, Pusen, som kommer og går som han vil.

Raimo Hassel, 20. april 2017.

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg Kunst og håndverkslæreres undervisvurdering og hvordan de ivaretar en elevs skapergeist i det de veileder. Jeg har gjort en casestudie av tre lærere og kartlagt deres posisjoneringer og holdninger til omstridte begreper som kreativitet, ekspressivitet og dannelse.

OECD-forskning peker på at kreativitet er en sammensatt kompetanse, uavhengig av spesifikke oppgaver eller fag. På bakgrunn av fem aspekter av kreativitet har jeg sett hvordan lærerne praktiserer undervisvurderingen og ansporer elever for videre arbeid.

Læreplanene tilsier at vurderingen skal være mål- og kriteriebasert. Ifølge opplæringsloven skal man ikke inkludere innsats eller holdninger i vurderingen av elever. Likevel er disse faktorene vanskelige å holde unna vurderingen siden man i Kunst og håndverk helst måler helhetlige prosesser. Masteroppgaven fokuserer på hvilke konkrete erfaringer et utvalg lærere har, og hvordan de håndterer undervisvurdering gjennom generelle veiledningsstrategier og i enkeltsituasjoner.

Mitt mål er å trekke fram Kunst og håndverkslærernes virkelighet gjennom levende eksempler og forsøke å sammenfatte problemstillinger til modeller som kan være til nytte og hjelp for nye lærere i faget.

Summary

The thesis deals with Arts & Crafts teachers' standards of formative assessment and how they maintain the students' creative eagerness as they supervise their students' works. I have done a case study of three teachers and mapped their positions and attitudes concerning disputed, but important terms such as creativity, expressivity and personal development.

Research from the OECD indicates that creativity is a composite capacity, independent of specific tasks or subjects. Based on five aspects of creativity, suggested by OECD, I have observed how teachers practice their formative assessment and spur students on for continuous work.

The curriculum states that all assessment must be criteria and measurement based. The students' effort, diligence and aspiration are not to be considered in the assessment, according to Norwegian Educational Law. Nonetheless, these factors seem hard to exclude, since Art & Crafts teachers mostly assess the quality of holistic processes and practices.

The thesis focuses on the tangible experiences of a selection of teachers, and how they manage their formative assessment through general strategies or in specific situations.

My aim is to describe Arts & Crafts-teachers' realities through vivid examples and illustrations and attempt to summarize their issues into models that can be of use to new professions.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	10
1.1	UNDERSØKELSENS BAKGRUNN	10
1.2	MÅL FOR OPPGAVEN	11
1.3	FAGDIDAKTISK POSISJON.....	13
1.4	OPPGAVENS PROBLEMSTILLING.....	14
2	VITENSKAPELIG STÅSTED	15
2.1	KRITISK REALISME	15
2.2	FORKLARING AV SENTRALE BEGREPER	18
2.3	INDRE OG YTRE MOTIVASJON.....	20
3	VURDERING	21
3.1	HVA ER VURDERING OG HVA KAN VURDERES?	21
3.2	VURDERING FOR LÆRING I KUNST OG HÅNDVERK	22
3.3	PROSESS I PORTFOLIO	23
4	TEORETISKE PERSPEKTIVER	25
4.1	INTENSJONER OG VISJONER	25
4.2	VURDERINGSPROBLEMATIKK PÅ SAMFUNNSSTRUKTURELT NIVÅ.....	27
4.3	KVALITETSDISKURSEN OG DIKOTOMIER.....	29
4.4	VURDERINGSPROBLEMATIKK PÅ AKTØRNIVÅ	30
4.5	PERSONLIGHETSVURDERING	31
4.6	DIVERGENTE OG KONVERGENTE PROBLEM	31
4.7	HALOEFFEKTEEN	32
5	MENING OG INSPIRASJON	33
5.1	VISUELL KULTUR SOM INSPIRASJON	33
5.2	MENING I DET IMMATERIELLE.....	34
5.3	MIMESIS OG METAFORER I ELEVARBEIDER	35
5.4	MENING I DET MATERIELLE	35
5.5	LÆRERE OG FORMBILD	37
5.6	FERDIG OG UFERDIG	38
6	METODE	40
6.1	AVGRENSING AV UNDERSØKELSEN.....	40
6.2	OBSERVASJON	42
6.3	KVALITATIVT INTERVJU	42
6.4	ANONYMISERING OG ETISKE HENSYN	43
7	PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN	44
7.1	ORGANISERING AV KUNST OG HÅNDVERKSUNDERVISNING	44
7.2	VERKSTEDENES FYSISKE FORUTSETNINGER	45
7.3	LÆRER A, B OG C	45
8	DRØFTINGSDEL	64
8.1	DE MENINGSFULLE SITUASJONENE.....	64

8.2 DE HEDONISTISKE FRISTELSENE	66
8.3 FERDIG ELLER IKKE FERDIG.....	66
8.4 KREATIVITET IFØLGE OECD.....	68
8.4.1 Nysgjerrighet.....	68
8.4.2 Utholdenhet og risiko	70
8.4.3 Fantasi og lek.....	74
8.4.4 Systematisk arbeid og evne til å gjøre forbedringer	75
8.4.5 Samarbeidsvilje og evne til å ta til seg veiledning.....	77
9 RETRODUKSJON	79
9.1 MOTIVASJON I EN OBJEKTIV VERDEN.....	79
9.2 DEN KALDE TREKKEN	79
9.3 LÆREREN SOM KONTROLLØR OG FRIGJØRER.....	80
9.4 TRE ARKETYPISKE VEILEDNINGSMODELLER	82
9.4.1 Oppskriften	82
9.4.2 Den kontrollerte prosessen.....	83
9.4.3 Den frie reisen.....	83
10 VEIEN VIDERE.....	86
DEN PRAKTISKE DELEN AV MASTEROPPGAVEN	88
REFERANSER:	89
VEDLEGG	92

1 INNLEDNING

1.1 Undersøkelsens bakgrunn

«Lærer, jeg er ferdig». Denne setningen har jeg hørt utallige ganger. Av erfaring ytres den oftest når en elev har mistet interessen for en oppgave eller et prosjekt, og ikke lenger gir mening for henne å fortsette med. Hun vil ha blanke ark igjen. Mitt masterarbeid dreier seg om hvordan Kunst og håndverks-lærere holder elevenes skapergeist i live når de vurderer og veileder i Kunst og Håndverk (KH).

KH-lærere må forholde seg til et stort estetisk fagfelt som skal ivareta både tradisjon og innovasjon. Aller viktigst er imidlertid at arbeidet gir *mening*. Mange aspekter av læring og kvalitet anses vanskelige å definere - og i noen tilfeller identifisere. Vide begreper som kreativitet, personlig uttrykk (ekspressivitet) og dannelse blir hyppig nevnt i formålene for faget vårt. Hvordan man posisjonerer seg til eller tolker disse begrepene blir avgjørende for hvordan vi veileder underveis, og denne subjektiviteten blir oppfattet som et problem for skolefaget. KH-lærere etterlyser fagfelleskap og en felles norm for vurdering (Moe, 2010). Samtidig kan for enkle, instrumentelle vurderingskriterier virke hemmende for den enkelte elevs frie utfoldelse – og drepe motivasjonen. «Jeg er ferdig.» Fri utfoldelse uten tanke på kvalitet kan imidlertid bli tidsfordriv, tull og tøy. Man må strekke seg etter noe.

Kunnskapsløftet (LK06) er en målbasert plan som sier noe om hva elevene skal *kunne* (Nielsen, 2009). Dermed blir veien til målet interessant, i det en lærer underviser, veileder og vurderer. Det at innsats og holdninger ifølge opplæringsloven skal holdes utenfor vurderingen, og at undervisningen skal tilrettelegges, byr på ytterligere utfordringer (opplæringslova, 2006). Spesielt kunstdelen i KH anses som vanskelig.

Kunnskapsminister Røe Isaksen uttrykker dette fra regjeringshold, da han argumenterer for at KH er blitt et estetisk fag der museumsbesøk er blitt viktigere enn praktiske koblinger til arbeidslivet (NTB, 2016). Kunnskapsministeren reduserer dermed kunstbiten til estetisk teori alene. Imidlertid blir koblingen mellom å se hva andre har gjort og evne til å skape selv i materialer uttrykt gjennom læreplanens kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I Ludvigsen-utvalgets blogg uttaler lederen, Sten Ludvigsen, følgende angående dybdelæring i KH:

Innen kunst og håndverk kan vi tenke oss det prinsippet at elevene gradvis kan identifisere spesifikke tegn i et verk. Når utvalget har lagt avgjørende vekt på dybdelæring er dette fordi det er når elevene utvikler en dypere forståelse av faglig innhold og dets relevans de kan overføre kunnskap (f.eks. aktivering av tidligere kunnskap) og ta den i bruk i nye situasjoner og aktiviteter. (Ludvigsen, 2015, avs. 6).

Visuelle metaforer er en grunnleggende mekanisme innen kunst. (Petrenko & Korotchenko, 2012). Bildenes tegn og symbol-verdenen brukes hele tiden og trenger ikke bare mates til elevene. De danner et budskap og gir mening. Som kunstverk og som håndverk.

Derfor vil jeg undersøke mening i bred kontekst, og hva lærere gjør for å ivareta motivasjonen hos elever i det de veileder og peker på hva kvalitet og kreativitet er. Jeg vet det er avgjørende at eleven ser verdien i arbeidet hun gjør. Lærernes tanker, handlinger og strategier knyttes opp mot relevant teori.

1.2 Mål for oppgaven

Til tross for at jeg har arbeidet med elevvurdering i snart ti år er det fremdeles vanskelig. Erfaringen gjør arbeidet lettere, i det man kan sammenlikne med tidligere konkrete tilfeller. Og etter hvert blir det en ubevisst teori som man gjør intuitive valg ut fra. Å være ny i dette arbeidet, gjerne med oppgaver man prøver ut for første gang, er et mareritt. Jeg ser dette er tilfelle for andre som er ferske i lærergjerningen, uansett type eller lengde av utdanning. Likevel er faget vårt annerledes. Vi slåss mot et subjektivt postmodernistisk kunstparadigme som nødvendigvis påvirker skolefaget vårt. En elev kan si til meg: «Jeg er syns jeg er ferdig. Jeg syns det er fint.» De er blitt opplært til at kvalitet i kunstarbeid er et personlig anliggende, og står derfor helt utenfor kritikk. Hva skal man så med læreren?

I et mangfoldig fag bidrar vi med ulike styrker og svakheter – ingen kan kunne alt. Likevel anser jeg det viktig at alle har en grunnleggende samforståelse for fagets egenart og at vi alle drar i samme retning. Dette er avgjørende for å fremme fagets status og nytte for fremtiden. Kreativitet, ekspressivitet og dannelse lar seg ikke enkelt definere, men er likevel sentrale

kvaliteter som ikke kan overses av den grunn. Jeg er ikke ute etter avklarte definisjoner eller allmenne praksiser.

Masteroppgavens fokus vil ligge på å kartlegge og trekke frem *god* praksis innen undervisvurdering i skolefaget Kunst og håndverk. Målet er å konkretisere og presentere noe som kan være til nytte for god vurdering for læring. Fra forskriften om undervisvurdering blir denne setningen mest sentral i denne sammenheng:

Underevgsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget.

(forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-11. Underevgsvurdering).

Dette innebærer å gi en samforståelse mellom elev og lærer, hva kvalitet er, i en arbeidsprosess. I denne sammenheng må man tenke KH i en videre horisont, som et skolefag med lange tradisjoner som har utviklet seg i lag med andre. KH ser jeg som selvfølgelig beslektet med de nye, praktiske valgfag i grunnskolen og opplæringen i visuell kunst i landets kulturskoler – som ikke har de samme premissene, men nødvendigvis er tuftet på de samme prinsippene.

Jeg er inspirert av arbeidet utført av Eva Lutnæs, postdoktor ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), samt Marte Gulliksen, professor ved Institutt for forming og formgiving ved Høgskolen i Sør-Øst Norge (HSN). Begge er førende innen forskning på feltet i Norge. Jeg vil undersøke hva utøvende faglærere opplever som typiske problemstillinger i oppfølging av elever visuelle arbeider. Lars Lindstrøms omfattende arbeid rundt mappevurdering blir sentralt i det han konkretiserer problematikk rundt vurdering av prosess og kreativitet. Didaktikerne Wolfgang Klafki og Thomas Ziehe er grunnleggende i et didaktisk perspektiv. Aristoteles gamle lærdom rundt metaforer, motivasjon og læring ligger til grunn for alt.

Mine intervjuer og observasjoner gjøres i et tverrfaglig, kritisk realistisk perspektiv der grunnskolen betraktes som en levende organisasjon – og som institusjon i samfunnet. Jeg forsøker å få tak i utøvende praktikers prioriteringer og deres posisjoneringer gjennom erfaring og utdanningsbakgrunn. Jeg vil trekke positive erfaringer frem i lyset slik at det kan være en veiledning for KH-lærere som er nye i vurderingssituasjonen.

Jeg vil søke god praksis og konkretisere den gjennom faste holdepunkter, modeller og retningslinjer. En god didaktisk praksis er resultatet av systematisk og langsiktig undervisning som utvikles gjennom tid (Klafki, 2001). Dette forsøker jeg å høste fra mine informanter.

Jeg vil derfor bare ha en forsiktig tilnærming til fastsetting av karakterer i KH. Det er selvfølgelig ikke uviktig for vurderingsarbeidet. Karakterer settes med tanke på formell sertifisering fra ungdomstrinnet og oppover. Jeg vil ikke trekke oppmerksomheten fra det som skjer av konkret vurderingsarbeid i klasserommet og verkstedet i dialogen mellom lærer og elev. Karaktersetting og sluttvurdering vil bli nevnt i det lærere forteller om sin begrepsforståelse og hvordan de utøver underveivurdering i praksis, men som sagt, i denne oppgaven vil veien være viktigere enn målet.

1.3 Fagdidaktisk posisjon

Didaktikk er undervisningslære og et begrep som tradisjonelt bærer med seg en psykologisk forståelse av formidling. Formidling er relasjoner mellom mennesker (Nyrnes, Lehmann & Kunstfagdidaktikk, 2008). Siden er spørsmålet hvor kreativt og effektivt formidlingen gjøres. Metodefriheten som ble understreket i LK06 åpner for at lærere fritt velger hvordan undervisningen foregår; gjennom trening av spesifikke ferdigheter eller eksperimentering (Nielsen, 2009). God læring fordrer varierte arbeidsmetoder.

Mitt utgangspunkt er oppfatningen om at skolen er et relativt lukket system der ulike fags posisjoner, innhold og arbeidsformer er fikserte (Hansson, Pedersen, Stafseng & Nordström, 1991). Likevel blir KH påvirket av andre fags avhengighet av lærebøker og klare avgrensinger for hva som er relevant innhold. Skoledagen er dominert av et verbalt språk og innholdet er abstrakt. Metodene blir lagt opp etter dette.

Fagdidaktikk er likevel mer omfattende enn kun metode, ettersom det også inkluderer fagets begrunnelse og innhold (Nielsen, 2009, s.26) Det er spørsmål knyttet til hva faget er, og hva det ønsker å være, som er kjernen i selve fagdidaktikken.

På grunn av modernismens overskridelser er ikke kunstformene lenger rene (Nyrnes et al., 2008). Skolefaget KH handler det ikke om bare om *kunst* og *håndverk*, som er profesjonelle disipliner i seg selv, men er en disiplin som ligger i grenselandet av dem. Skolefag bærer i tillegg med seg et dannelsesaspekt som skal gi en elementær virkelighets- og selvoppfattelse

til unge mennesker (Klafki, 2001, s.107) Da må man ta hensyn til alderstrinn og modenhetsnivå. Dette blir også avgjørende for hvordan man veileder og vurderer, siden en opplevelse av mestring blir avgjørende for videre fremgang. Motivasjon krever relevans for elevens verden (Imsen, 2005). Samtidig ser jeg mange interesser som trekker i faget, på godt og vondt. Samtidskunsten forsøker å presse seg inn med markedsføring av kunstnerskap. Næringslivet vil inn med teknologiske og økonomiske nytteperspektiv. Selv om tverrfaglighet har vært et honnørord de siste tiårene, opplever jeg også at det bidrar til forvirring. Man har sett en klar psykologisering av faget, der subjektive ytringer krever mer plass (Nyrnes et al., 2008). Det krever en del å oppdatere seg innenfor et fag som KH.

Jeg ser det som feil å unngå de psykologiske, ekspressive delene av faget på grunn av at de byr på utfordringer. Jeg mener kunsten er integrert med det man kaller visuell kommunikasjon. Reklamebransjen handler ikke bare om formalestetiske prinsipper og glatte overflater. Den forholder seg til en mengde uttrykkende, psykologiske referanser som skal besnære sine målgrupper på effektivt vis (Gotfredsen & Thorbjørnsen, 1987). Jeg kan ikke forstå dette som særlig forskjellig fra billedkunstens virkemidler.

Psykologi til tross, handler Kunst og håndverk først og fremst om form i konkrete materialer (Nyrnes et al., 2008). Form, farge og materialitet er vårt fagspesifikke språk – som vi etter beste evne lager verbalspråk rundt. Vi gjør erfaringer gjennom arbeid i ulike medier. En lærer å male gjennom å male, men hvordan blir en inspirert til å fortsette? En lærer må kjenne til fagets konvensjoner og få en elev til å gjøre gode valg og ta egne grep (Gulliksen, 2012). I denne oppgaven vil jeg se på ulike læreres varianter i forhold til dette, og hva den enkelte prioriterer.

1.4 Oppgavens problemstilling

Problemstillingen min vil kretse rundt de tanker og strategier lærerne har for å ivareta elevenes skapergeist, motivasjon og mening gjennom undervisvurderingen, og hva de gjør i konkrete veiledningssituasjoner. Det er en kjensgjerning at omstridte begreper som kreativitet, ekspressivitet og originalitet er kvaliteter som måles forskjellig. De prioriteres forskjellig på bakgrunn av utdanning og fagspesialiteter. En fellesnevner er likevel at de bare lar seg måle i en form for prosess med en start og et mål. Problemstillingen er formulert som følgende:

Hvordan ivaretar KH-lærere ulike aspekter av kreativitet i det de motiverer elever for videre arbeid gjennom undervisvurdering?

Undervisvurdering er den løpende tilbakemeldingen gjennom arbeidet og har hovedfokus på selve læringsprosessen. Dette blir også kalt vurdering for læring. Den står i forhold til sluttvurdering som gis i forbindelse med standpunktvurdering og karakter. Den representerer en konkret beskrivelse av måloppnåelse. (Engh, Dobson & Høihilder, 2007).

Kreativitet blir i denne oppgaven betraktet som en sammensatt kompetanse. Dette vil utdypes gjennom oppgaven. Jeg vil finne ut hva lærere vektlegger når de kommuniserer med elevene. Min forforståelse forventer ingen avklarte definisjoner, men ambisjonen blir å finne ut deres tenkning i veilednings- og vurderingsarbeid, generelt og i spesifikke situasjoner. Dette knyttes til relevant teori og fagdidaktisk forskning i et kritisk realistisk perspektiv.

2 VITENSKAPELIG STÅSTED

2.1 Kritisk realisme

To begreper er sentrale i vitenskapsteori: ontologi og epistemologi (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Ontologi er teori om væren, mens epistemologi er teori om viten. Epistemologien vedrører det som i den kritiske realismen (KR) kalles den transitive dimensjonen. Det består av de teorier, paradigmer og begreper som er til stede på et gitt tidspunkt. Produksjonen av ny viten bygger på allerede etablert viten. Derfor er vitenskap en sosial, historisk og genuint menneskelig aktivitet. Et sosialt produkt som stadig omdannes og brukes som grunnlag for kritiske utforskninger – og som er feilbarlig.

Jeg støtter meg til synet Eva Lutnæs beskriver i sin doktoravhandling: Det er vår forståelse av verden jeg anser som sosialt konstruert, ikke verden i seg selv; jordkloden fortsetter i sin bane rundt solen helt upåvirket av om mennesker anser den som rund eller flat (Lutnæs, 2011, s.32) Den intransitive dimensjonen er i kritisk realisme beskrivelsen for den virkelighet som eksisterer uavhengig av menneskenes viten (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Det er det vi stadig vekk forsøker å generere viten om, men som vi ikke har fullstendig oversikt over.

Den ligger alltid som en forutsetning for all menneskelig aktivitet. Således kan den intransitive dimensjonen tilknyttes ontologien.

Kritiske realister er grunnleggende skeptiske til å redusere ontologi til epistemologi, der mennesker setter seg selv som sentrum i verdensaltet. Verden må forstås i balansepunktet mellom de transitive og de intransitive ytterpunktene (Buch-Hansen & Nielsen, 2005).

Vårt fagfelt, uansett om det kalles kunst, håndverk eller design, forholder seg direkte til den intransitive dimensjonen i vårt arbeid med materialer og de fysiske lover som omgir oss. Vi kan som mennesker ha ulike forutsetninger til å forme eller påvirke materialene basert på fysiske egenskaper som styrke og størrelse, og sanseevnen kan variere fra person til person. Uansett begrensingene, får vi viten *om* den intransitive dimensjonen og objekters generelle karakter gjennom vårt arbeid med verktøy og materialer. Vi avslører strukturer og mekanismer som utgjør det virkelige domene, selv om de ikke kan observeres direkte.

Virkeligheten består av tre domener: det virkelige (strukturer og mekanismer), det faktiske (hendelser og fenomener) og det empiriske (erfaringer og observasjoner). Det understrekes at det virkelige domene består av de ikke observerbare mekanismer, eller kausaliteter, som understøtter det faktiske og empiriske domenet.

Dette er fire dialektisk gjensidige plan (Næss, 2012, s.7):

- a) Materielle transaksjoner med naturen (i min tolkning hvordan hjernen og øyet skaffer informasjon. I skolesammenheng rammevilkår som gruppestørrelse, støynivå, verksteder og verktøy – ikke minst tid).
- b) Sosial interaksjon mellom aktører (I dette tilfellet veiledning og intersubjektiv forståelse).
- c) Samfunnsstrukturelle forhold. (Jeg leser i denne sammenheng læreplaners intensjoner visuell kultur og generelle holdninger i samfunnet).
- d) Lagdelingen av aktørers (fysiske og mentale) personlige egenskaper.

Med et kritisk realistisk perspektiv forsøker jeg å få en helhetlig tilnærming til hvordan lærere forholder seg til undervisvurderingen i KH. Det vil si at jeg forholder meg til det transitive som den vitenskapen til den enkelte lærer, samspillet og relasjonen mellom lærer og elev, og de samfunnsstrukturelle årsakssammenhenger som kan ligge til grunn for ulike

paradigmer. Samtidig søker jeg viten om den intransitive dimensjonen gjennom å kartlegge de kausale potensialer som foreligger. Med kausale potensialer mener man de mekanismer som kan fremkalles under bestemte betingelser. I forhold til min problemsstilling kan det være relevant å se på de fysiske rammevilkår, men også forsøke å identifisere når kognitive prosesser utløses i bruk av ulike undervisningsmetodikk. Målet blir å kunne presentere noen antagelser, eller prediksjoner, som kan ligge til grunn for de fenomener som oppstår i klasserommet og dermed skape en ny forståelse i det som innen kritisk realisme kalles retroduksjon (Buch-Hansen & Nielsen, 2005).

Jeg er innforstått med at kritisk realisme får kritikk for en overdreven tro på en absolutt, bakenforliggende objektiv virkelighet. Det kan være vanskelig å konstatere de strukturer, mekanismer og egenskaper som ligger hos studieobjektene (Alvesson & Skoldberg, 2008). Perspektivet kan virke usikkert og uklart i forhold til mellom utenforliggende og bakenforliggende faktorer. Det kan være vanskelig å ta høyde for alle mekanismer og årsakssammenhenger på de ulike plan – og for lett å ordne verden i oversiktlige kategorier.

En struktur dreier seg som en oppsetting internt relaterte objekter, som for eksempel forholdet mellom lærer og elev. Posisjoner, praksiser og roller er assosiert med slike sosiale strukturer, der aktørene er gjensidig avhengig av hverandre. I denne konteksten foregår sosial interaksjon.

Det kan fremstå som meget forenklet å beskrive strukturene og interaksjonen mellom aktørene i et klasserom, som mekanismer med klare årsakssammenhenger. I stedet for at en struktur en kraft som automatisk setter i gang noe, kan man argumentere for at det som skjer i forholdet mellom en lærer og en elev er noe mye mer variert, usikkert og prosessbasert. Elever kan være syke, uinteressert, eller preget av forhold i hjemmet. Mangfoldet av faktorer som kan spille inn i fungeringen av en struktur er uoversiktlig, hvis ikke uendelig. Begreper som objekt, krefter og mekanismer kan derfor anses snevre (Alvesson & Skoldberg, 2008). Spesielt når man bruker termen mekanisme i forhold til menneskelig handling, kan det fremstå kynisk og viljeløst på individnivå.

Det kritisk realistiske perspektivet tar imidlertid avstand fra forenklete dualismer og dikotomier (Buch-Hansen & Nielsen, 2005), slik man kan se i skillet mellom *kunst* og *håndverk*. Målet er å kartlegge årsakssammenhenger med hensyn til mange

samfunnsstrukturelle forhold, fysiske som sosiale, og åpner dermed for tverrfaglighet og interdisiplinære tilnærminger. Alt underlegges en rasjonell dømmekraft (Næss, 2012).

Det faktiske domenet består etter min mening i optikk og vår evne til persepsjon. I visuelle arbeider tar vi avgjørelser på bakgrunn av hva vi observerer og vi kan enes om visse prinsipper som gjelder rom, lys og farge (Gotfredsen & Thorbjørnsen, 1987).

Det er kombinasjonen av disse strukturene jeg har som bakteppe i mine undersøkelser. I vurderingen av visuelle prosesser må læreren forholde seg til et omfang faktorer og begreper som ikke alltid kan knyttes til regelmessigheter eller objektive sannheter. Fagfeltet vårt rommer også tverrfaglige aspekter som kan være kulturelt eller subjektivt betinget. I et slikt mangfold er det viktig at læreren kan skille snørr og bart, og avklare hva som er relevant for veiledning og vurdering. I denne oppgaven vil det handle om erkjennelser som gjøres innen strukturelle betingelsene (som er gitt av skolerommene og lærers undervisning), den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev. Jeg undersøker hvordan lærere har skapt personlige strukturer, eller et handlingsrepertoar basert på tidligere enkelthendelser i interaksjon med elever. Derfor er lærernes strukturer i stadig utvikling gjennom mekanismer på et aktør/struktur-nivå. Når nye fenomener oppstår som resultat av kombinasjoner på dette nivået, forstås det i kritisk realisme som *emergens* (Buch-Hansen & Nielsen, 2005).

Selv om lærernes forståelse og bruk av begreper vil være avgjørende for undersøkelsen er vil jeg innledningsvis knytte sentrale kategorier til vitenskapsteorien:

2.2 Forklaring av sentrale begreper

Mening – Å skape mening og sammenheng er den mest grunnleggende funksjon ved det estetiske (Hohr & Pedersen, 1996). Den representerer helheten i opplevelsen av verden og gjør at den ikke smuldrer i usammenhengende fakta. Den kan knyttes til en religiøs opplevelse som er relativt uavhengig av diskursive former for ideologier og læresetninger. Mening blir derfor noe høyst overordnet i denne oppgaven, og gjør seg gjeldende i sammenheng på de fire dialektiske plan.

Motivasjon – En samlebetegnelse for de mekanismer som setter i gang og som styrer og setter i gang atferd hos mennesker (Teigen, 2016). Deles i ytre og indre motivasjon (Imsen, 2005). Den sistnevnte blir senere beskrevet som hedonistiske og eudaimonistiske gleder. I

denne oppgaven blir motivasjonen ansett som en mekanisme som kan utløses på aktør/struktur-nivå, med det transitive nivået som viktige grunnforutsetninger.

Kritiske hendelser – Jeg presenterer læreres kritiske hendelser i veiledningssituasjonene. Det er situasjonene hvor elevene står overfor en ekstrem situasjon eller et veivalg som vil være avgjørende for progresjonen i et elevarbeid (Lindström, Ulriksson, Elsner & Utvärdering av skolan avseende läroplanernas, 1999) Det kan være når læreren blir oppmerksom på vanskelige veiledningssituasjoner der man blir usikker i hvilken grad man bør hjelpe eller la eleven klare på egen hånd. Dette kan også kobles til det Ziehe kaller ettertenksomhetssituasjoner (Ziehe, Jacobsen & Fink, 2004).

Egenverden – Thomas Ziehes begrep innebærer de unges mentale verden, hva de definerer seg ut fra og egne preferanser. Dette orienterer seg i høy grad mot populærkulturen. Når hverdagen består av få støttende ytre strukturer, er det vanskeligere å bygge opp egne indre strukturer (Ziehe et al., 2004).

Kreativitet – skapende evne eller virksomhet, idérikdom (Nordbø, 2009b). En overordnet kategori jeg kobler til det Lars Lindström sier om det i arbeid med prosess i visuelle arbeider (Lindström, 2006). Der nevnes oppfinnsomhet, det å se nye muligheter og løsninger innen begrensede fysiske rammer – men også i det ekspressive. Kreativitet krever dessuten mot og risikovilje. Kan dermed anses som en kompetanse som gjelder alle de fire dialektiske plan. Det er med stor ydmykhet jeg drøfter kreativitet, og det kan se ut som om jeg forsøker å slå inn åpne dører. Jeg er likevel villig til å slå noen slag i luften, siden begrepet er så sentralt for KH. La meg understreke at jeg tar en fagdidaktisk posisjon til begrepet i det jeg observerer konkrete tilfeller i klasserommet.

Ekspressivitet – kvaliteten å uttrykke seg (Nordbø, 2009a). I begrepsavklaringen med lærerne foreslo jeg denne definisjonen, ettersom jeg ville vite i hvilken grad de følger opp elevenes evne til å kommunisere i egne uttrykk, formidle følelser og stemninger gjennom elevarbeidene sine. Til ekspressivitet knytter jeg teorier som fremmer visuelle metaforer som en grunnleggende mekanisme i visuell kommunikasjon og kunst. Elevene gjør assosiasjonene sine i forhold til en felles visuell kultur. Dette utdypes i eget kapittel.

Dannelse – Dannelse eller danning er formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning (Tjeldvold, 2015). Dannelse i

denne oppgaven knyttet til oppbygging av individets erkjennelsesrepertoar, samt samfunnsstrukturelle forhold og den sosiale interaksjonen mellom mennesker. I det klassiske dannelsesbegrepet finnes også kategorien estetisk dannelse (Klafki, 2001).

2.3 Indre og ytre motivasjon

Den *ytre motivasjonen* handler om annerkjennelse, det vil si at aktiviteten er et middel for å oppnå et annet mål. På ungdomstrinnet, som jeg undersøker, er elevene sterkt preget av karakterens annerkjennelse. Dette kan legge bånd på den *indre motivasjonen*, som innebærer lek og utfoldelse. Aktiviteten og arbeidsprosessen holdes ved like på grunn av interesse for arbeidet i seg selv og målet og belønningen er uvedkommende (Imsen, 2005). Det forbindes med glede.

Aristoteles' etiske filosofi setter opplevelsen av glede som sentral for et menneskes fungering (Waterman, Schwartz & Conti, 2008). Han skiller mellom det som kalles hedonistisk og eudaimonistisk glede – begge former for indre motivasjon. Den hedonistiske gleden angår det materialistiske og å leve «det gode liv». Den eudaimonistiske gleden, derimot, handler ikke bare om å like aktivitetene i livet sitt, men det å finne meningen med tilværelsen. Det blir derfor en subjektiv målsetting, der motivasjonen består i hva som er verdt å gjøre forhold til egen utvikling. (Waterman et al., 2008). Dette kan settes i sammenheng med det femte og høyeste nivået i Maslows behovshierarki – selvrealisering. (Hiim, Keeping & Hippe, 2009).

De to kategoriene av glede kan knyttes til det Csikszentmihalyi (2015) betegner som *flyt*. Med flyt mener han tilstanden man er i når man sammenhengende lykkes med det man holder på med. En glemmer seg selv, tiden og frykten for å mislykkes. Aktiviteter innen kunstfeltet hevdes være optimalt anrettet for en slik flyt. Det fordres likevel klare mål og umiddelbare tilbakemeldinger for å holde en slik flyt levende (Csikszentmihalyi & SpringerLink, 2015). Glede kommer ifølge Csikszentmihalyi etter flyt, når man har fått til noe. Og lærernes oppgave består i å få eleven til å innse hva kvaliteter i kreativitet og ekspressivitet er. Utviklingen av kreativitet skjer gjennom at eleven forstår hva den sammensatte kompetansen av kreativitet består i (Stana, 2016).

3 VURDERING

3.1 Hva er vurdering og hva kan vurderes?

En må skille mellom vurdering og evaluering (Engh et al., 2007) Evaluering er et mer omfattende begrep som gjelder det å undersøke kvaliteten på institusjoner. Kunnskapsløftet bruker konsekvent *vurdering* ved måling av elevprestasjoner. «Assessment» brukes i engelsk sammenheng. Vurdering bør handle om å holde målbare standarder som medfører riktighet og troverdighet (Cannatella, 2001). For å kunne vite om en vurdering holder mål, må lærere ha klart for seg hva vurderingsprosessen har som hensikt å kartlegge, hvordan vurderingen skal foregå, og hva som avgjør om vurderingen er hensiktsmessig. For å gjøre en god vurdering må man gjøre rede for hvilke ekspressive elementer som skal ha plass i vurderingen, slik at den ikke behøver å komme i konflikt med elevers følelser, personlighet eller verdier. Vurdering vil være *meningsløs* dersom den ikke i kunsttermer kan fastslå et arbeidsmeritter. Likevel er den individuelle distinksjonen i et kunstverk avgjørende i dets skapelse og i forståelsen av det. (Cannatella, 2001).

Derfor må en KH-lærer ha en bred vurderingskompetanse. Elliot Eisner (2002) beskriver vurderingskompetanse som den evnen læreren har til å vite hva han ser etter i et elevarbeid. Dette knytter han direkte til det som skjer i klasserommet, der man utvikler «educational connoisseurship». Basert på tidligere situasjoner lærer han å tyde et elevarbeid på samme måte som man tyder hendelsene i en fotballkamp (Eisner, 2002). Disse vurderingene ligger i hjertet av en helhetlig prosess. Læreren bruker fastsatte kriterier til *veiledning* for slike vurderinger, men er alltid basert på tidligere erfaringer (Doug Boughton, 2004).

Man kan mene at alle vurderinger er subjektive, på grunnlag av at all vurdering gjøres av mennesker (Best, 1992, s. 55). De kan ikke være garantert objektive eller ufeilbarlige. De er subjektive, men er samtidig ekspertvurderinger basert på en utdanning og et stort register av tidligere elevarbeider. Det er derfor ikke et spørsmål om å være subjektiv eller objektiv, men heller et spørsmål om erfaring (Freedman & Columbia University Teachers, 2003).

3.2 Vurdering for læring i Kunst og håndverk

Konseptet vurdering for læring stammer opprinnelig fra England, og er en politisk videreføring av ”*formative assessment*”, som ble til ”*assessment for learning* (Flinterud & Smidesang, 2012). Den formative vurderingen, eller vurdering for læring, har fokus på læringsprosessene og hvordan læreren gir tilbakemelding underveis (Engh et al., 2007, s. 13). Læring, veiledning og vurdering er knyttet sammen. De er ikke motsetninger.

Mappevurdering har fått mye oppmerksomhet generelt sammen med LK06’s vurderingskriterier og måloppnåelse, elevs medbestemmelse og rett til tilrettelagt undervisning (Engh et al., 2007).

Aktuelt for denne undersøkelsen er imidlertid å kunne sette fokus på ulike erfaringer over tid, der vurdering for læring har fått sin klare form hos lærerne jeg undersøker. Det handler om kontinuitet og sammenhenger mellom det elever (og lærere) gjør. Derfor er veiledning et sentralt begrep innen vurdering for læring.

Det er ikke direkte åpenbart hvordan elevenes kreative evne og motivasjon skal utdannes. Men om en aktivitet ikke kan vurderes rasjonelt, så kan man heller ikke drive noen opplæring i den (Best, 1992, s. 86). Uten en felles forståelse for hvordan vurdering skal foregå, blir den overlatt til intuisjon og individers subjektive mening. Dette viser seg tydelig i forhold til KH-læreres forhold til læreplanenes kompetansemål, der tendensen er at lærerne lager undervisningsopplegg med utgangspunkt i hva de selv mestrer, fremfor å sørge for at målene blir nådd i henhold til ordlyden (Lutnæs, 2011).

Med en slik holdning undergraver man fagets posisjon som skolefag og skaper liten troverdighet og tillit når det gjelder hvordan KH-lærere utøver sin profesjon. Disipliner innen kunst er komplekse systemer av innhold og prosess, konsepter og teknikker. Det finnes et behov for å etablere felles vurderingskriterier i kunst, kunst og håndverksundervisning og design (Ursyn, 2015). Dette behovet blir alt sterkere i det kraftfulle elektroniske verktøy gjennomsyrrer vår hverdagspraksis og ny mediekunst oppstår. Visuell informasjon kan deles og dupliseres uten hensyn til økonomi. Lærere på alle nivåer trenger vurderingsverktøy som kan brukes generelt på alle typer kunst og mediet som benyttes. Meninger om hvordan man vurderer forandres i takt med utviklingen av kunstfeltet og er en pågående fagdidaktisk

debatt. Kunstvirksomhet og teknologi utvikles parallelt og må være i enhver lærers bevissthet (Ursyn, 2015).

Kriterier fester vår oppmerksomhet til kvaliteter vi ellers kunne ha gått glipp av (Lindström et al., 1999, s. 31) Selv om et stort antall vurderingskriterier hindrer at man overser flyktige, men viktige aspekter i en arbeidsprosess, kan de likevel ødelegge for et helhetsinntrykk. Vurderingen kan bli altfor komplisert å administrere og kanskje uforståelig for andre (Lindström et al., 1999).

Man har registrert læreres forsøk på å formalisere vurderingsarbeidet gjennom skjemaer, der begreper som kreativitet, håndlag og ideutvikling blir målt opp mot hverandre for å kunne danne et karaktergrunnlag. Lærernes praksis viser at mange subjektive, skjønnsbaserte vurderinger blir satt opp mot mer målbare håndverksmessige kvaliteter, noe som resulterer i forvirring rundt hvordan helheten skal vurderes (Lutnæs, 2011). Lutnæs viser at lærere er tilbøyelige til å blande inn innsats, flid og tidsbruk som avgjørende for deres vurdering av elevarbeider, selv om dette ikke er i henhold til opplæringsloven (opplæringslova, 2006):

§ 3-3.Grunnlaget for vurdering i fag

Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.

I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lære kandidaten trekkjast inn. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.

Kroppsøvingsfaget er altså det eneste faget der innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering. At innsats ikke skal inkluderes i KH, skal vise seg interessant for empirien i denne oppgaven, og det man i min utvalgte teori forstår som *kreativitet*.

3.3 Prosess i portfolio

Det finnes mange oppfatninger av kreativitet. Med dette sagt håper jeg å ha unngått snubletrådene forbundet med begrepet i allmennhet, men heller sette dette i sammenheng med KH-fagets foretrukne undervisningsform – mappevurdering.

Lars Lindström er kjent for å ha utviklet gode strategier for arbeid med mappevurdering eller portfolio (Lindström, 1997). Han hevder at kreativitet kan læres gjennom prosessorientert observasjon og refleksjon (Lindström, 2006), og viser til at elever utvikler sin ekspressive evne. Med portfolio, som pedagogisk term, menes i allmenhet en mappe eller arbeidsbok der elevarbeider og elevens tanker og skisser er samlet for å dokumentere en arbeidsprosess (Lindström et al., 1999). Med begrepet mappevurdering menes måten man evaluerer elevens samlede problemløsning, produksjon og refleksjoner. Mappevurderingen fungerer best i utmålingen av komplekse kunnskaper og ferdigheter som innebærer forståelse og fortrolighet. (Lindström et al., 1999, s. 31)

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet er sentralt i denne sammenhengen. Vi opplever og konstruerer tankemodeller oppå hverandre. Læring er på så måte en aktiv prosess der eleven er medskapende. Elever vitner om sin forståelse ved å utføre forståelseshandlinger, og som sosiale samfunnskapninger formes vi gjennom samspill med andre (Lindström, 1997). I litteraturen nevnes mange spesifikke former for mappevurdering. I denne oppgaven vil jeg kun forholde meg til mappevurdering generelt, og se det i sammenheng med hvordan mine informanter praktiserer.

Ifølge Lindström handler kreativitet om å prøve nye løsninger, ofte gjennom å kombinere ideer og løsningsforslag på nye måter (Lindström et al., 1999). Slik oppfinnsomhet settes gjerne opp mot funksjonelle kvaliteter, der økonomi og effektivitet gjerne måles innenfor bestemte rammer. Den samme løsningsorienteringen kan også sees innenfor det ekspressive, i det man presenterer noe velkjent fra et nytt perspektiv, eller bruker andre farger (Lindström et al., 1999, s. 78)

Psykolog og forfatter Edvard de Bono deler i tenkemåter: Vertikal og lateral tenkning. I en av hans bøker om kreativitet har han myntet følgende uttrykk: "*You cannot dig a hole in a different place by digging the same hole deeper*» (hentet fra Stana 2016). Med vertikal tenkning graver du ett hull dypere, mens med lateral tenkning graver du et nytt hull ett annet sted. Slik jeg forstår dette, kan kreativiteten kun ses i et helhetlig perspektiv. Dette kan i vurderingsarbeidet oversettes i det Lindström kaller horisontal og vertikal vurdering. Horisontal vurdering handler om å se den helhetlige prosessen, mens vertikal handler om å se enkelte vurderingskriterier for seg (Lindström et al., 1999).

Mappevurderingen går ikke bort fra faste vurderingskriterier, fordi de fester vår oppmerksomhet til kvaliteter vi ellers ville gått glipp av. Vurderingen blir ikke kun kriterieorientert, men også prosessorientert. I en kontinuerlig prosess blir eleven utstyrt med mange referansepunkter, gitt av både lærere og medelever. Elevene blir fortrolige på sitt område, sin egen vei, og lokkes ikke til å overta andres løsninger på uselvstendig vis (Lindström et al., 1999, s. 23-32).

4 TEORETISKE PERSPEKTIVER

4.1 Intensjoner og visjoner

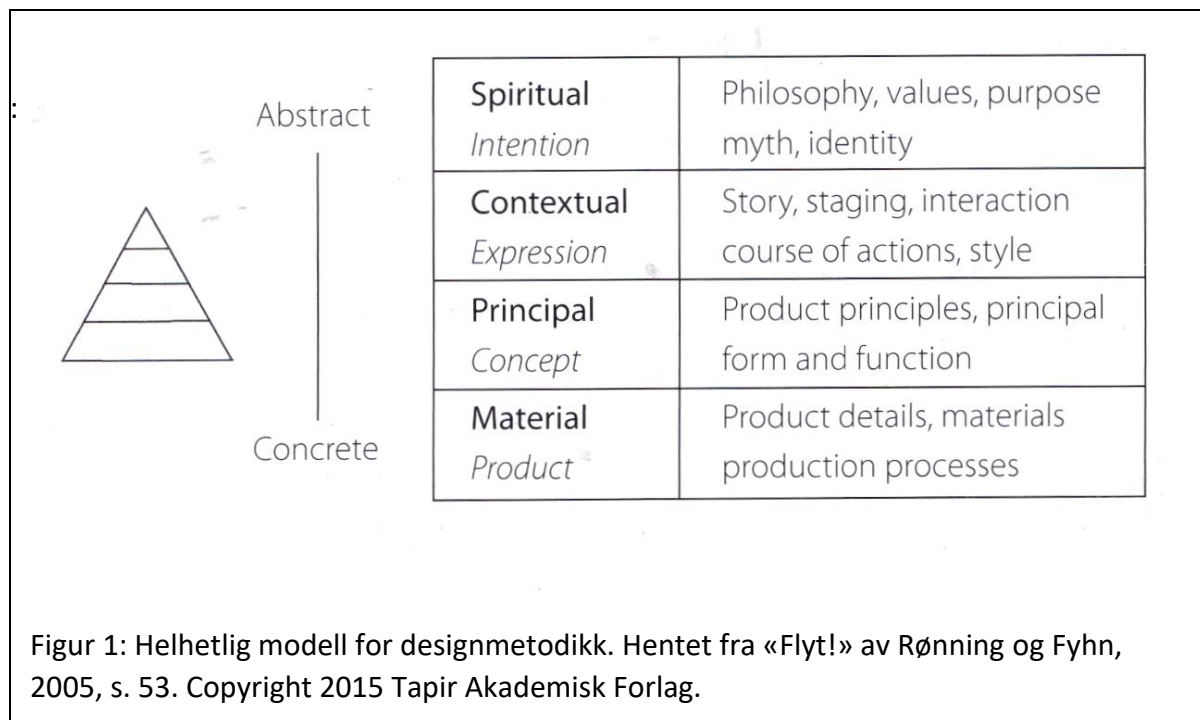
Men hva med det eleven vil kommunisere med det hun gjør? Uten kjennskap til elevens intensjon blir det vanskelig å gjøre en god vurdering på innholdet i et elevarbeid.

Intensjonene inngår i en kontekst av sosial bakgrunn, deres kulturelle identitet, fritidsvaner, og ikke minst skolens rammefaktorer. Disse rammefaktorer kan være administrative, økonomiske eller andre fysiske aspekter som setter grenser for hva som er mulig å gjøre (Lindström et al., 1999).

Lindström hevder at meningen i et arbeid begynner med dets intensjon, og hvordan oppmerksomheten er rettet mot meningen i arbeid. Dette handler om informasjon i budskap, hva som er kommunisert og i hvilken grad de visuelle virkemidlene fungerer. Ut fra denne intensjonen dannes visjoner for veien videre (Lindström et al., 1999).

En må huske å skille mellom intensjon og visjon. (Lindström et al., 1999, s. 73) Visjonen er en indre visuell forestilling om hvor man er på vei. I en kreativ arbeidsprosess utvikles og forandres visjonen underveis. Intensjonen er selve grunnsteinen i arbeidet – den konstante faktoren som holder prosjektet i gang. Om man forandrer intensjonen eller hensikten med det man gjør, blir en arbeidsprosess ukontrollert og fragmentert. Holder man derimot fast ved å virkeliggjøre intensjonen, kan man gjennom utprøving av ulike visjoner øke muligheten for å finne en løsning som fungerer (Lindström et al., 1999). Det er en veksling mellom

abstrakt og konkret arbeid, noe som også illustreres i professor Erik Lerdahls (2005) helhetlige modell for designmetodikk (Rønning & Fyhn, 2005. s. 53):



Det mest abstrakte og åndelige (*spiritual*) nivået er koblet til de underliggende verdier og intensjoner for et arbeid. På det nest øverste nivået har vi ekspresjon, og hva et arbeid forsøker å uttrykke innen en gitt kontekst. Videre har vi produktets form og funksjon, som i sin tur baserer seg på det materielle nivået.

Alle disse nivåene er like viktige, men en kan se det handler om materielle og immaterielle aspekter av et produkt.

Intensjon og prosess er helt avhengige av hverandre. (Dormer, 1994, s. 85). Selv om en naturligvis har ideer om hva og hvordan de vil gjøre i forveien, blir intensjonene modifisert underveis, noen ganger dramatisk, i det prosessen går sin gang. For å se prosess i et i videre perspektiv; enhver som driver en kunstnerisk praksis over tid ser ikke sin fullkommenhet gjennom et enkelt arbeid. Det er erfaringene man gjør gjennom en rekke arbeider over tid som utgjør utviklingen. Å skape mening og sammenheng er den mest grunnleggende funksjonen i det estetiske (Lindström et al., 1999).

Er disse intensjonene eller målene synlig i bildet? Fanger dette betrakterens oppmerksomhet? Er et budskap formidlet, kommunisert? Fungerer de visuelle virkemidlene? Om det dreier seg om kunsthåndverk kan dette erstattes med kommunikasjon erstattes med funksjon. Kan man lese en historie gjennom prosessen, går den å følge?

Intensjoner og hensikter blir realisert gjennom materialer og medier. Det hjelper eleven at læreren begrenser materialene og definerer kriterier for å kunne skape parametere som eleven kan holde seg innenfor. (Eisner, 2002, s. 51)

Lærerens oppgave ligger i å hjelpe eleven i å identifisere og formulere mer eller mindre uttalte intensjoner ved arbeidet. Lærerne må ha fulgt elevens prosess og hjelpe henne med å uttrykke fire nivåer av ekspresjon (Lindström et al., 1999 s. 73):

1. Eleven har ingen bevisst hensikt med det hun gjør.
2. Eleven vet hva hun vil få til, men det hun vil få fram går ikke å avlese i bildet.
3. Eleven har en klar intensjon, men det fremgår ikke i bildet før betrakteren har fått det forklart.
4. Elevens intensjon fremgår i bildet på en overbevisende måte.

Måten man gjør intensjonen virkelig er et åpent kriterium og kan bare vurderes dersom en lærer har fulgt prosessen fra start til slutt (Lindström et al., 1999). Teknikk, form og komposisjon er del av det samme og inngår i en samlet kompetanse.

Filosofen Donald Schön (1983) mener man takler enhver ny situasjon på bakgrunn av et repertoar av eksempler og enkelttilfeller. Selv om hver situasjon er unik, kan man tolke dem ut fra et repertoar av tidligere erfaringer og situasjoner. Slike prosesser kan foregå uten at vi alltid er bevisste over det. I det man blir bevisst over disse prosessene, og begynner å reflektere over dem, blir man det Schön kaller en *reflekterende praktiker* (Schön, 1983).

Læreren bør således være en repertoarbygger. Det blir da viktig også å utsette elevene for de kritiske hendelsene, og utfordre dem med de situasjonene som er uvanlige (Ziehe et al., 2004).

4.2 Vurderingsproblematikk på samfunnsstrukturelt nivå

I et kritisk realistisk perspektiv må jeg også ta for meg det som er de samfunnstrukturelle implikasjonene kunstbegrepet har for faget. Det påvirker rammen for vurdering og hva kvalitet er.

Det hersker en merkelig antakelse om at alle kunstformer har samme subjektive indre, kreative prosess (Best, 1992, s. 93). Dette er med på å opprettholde forvirringen rundt hvordan prosessene i de ulike disiplinene faktisk foregår. Man vil ha bildekunst, musikk og dans til å forholde seg til de samme rammene, for å passe inn i termen *kunst*. Derfor forventes det at en «kreativ person» har gode forutsetninger innen alle kunstformer. Den samme uheldige sammenblanding ser jeg også i hvordan de praktisk-estetiske fagene er kategorisert; KH, Musikk, Mat og helse og Kroppsøving. Det insinueres at disse fagene har noe med hverandre å gjøre, på grunnlag av at den ikke gjennomføres som tradisjonell klasserom- og tavleundervisning.

Ettersom visuell kunst i seg selv med tiden er blitt et omfattende begrep, blir det i første omgang nødvendig å presisere bruken av det (St. mld. 23 (2011-2012), 2011). I Norsk kulturråds strategiplan for 2011-2014 defineres dagens visuelle kunstfelt på følgende måte:

«Dagens kunstfelt omfatter maleri, fotografi, kunsthåndverk, tegning, grafikk, video/film/dokumentar, intallasjoner, stedspeik og relasjonelle uttrykk, lydkunst, performance, nettkunst, streetart, grafitti, tegneserier, artist's books, bruk av uterom og offentlige rom m. m. Kunsten kan være gjenstandsbasert, men like gjerne ta form av handlinger, hendelser og situasjoner. Kunstfeltet karakteriseres også av den sentrale rollen diskusjon og kunnskapsproduksjon spiller, både som egen kunstpraksis, men også i form av seminarer og produksjoner (St. mld. 23 (2011-2012), 2011, s 11).

Det forklares at kunst kan være viktig for både kollektivet og individet, da den blir meningsbærer for både tradisjon og den enkeltes uttrykksbehov. På så måte har man forlatt etablert kunstfagteori, til fordel for å betrakte kunsten som et sosialt og menneskeskapt fenomen – tverrfaglig og intersubjektivt. Flere samfunnsområder involverer seg og selve konteksten kunstverket eksisterer i blir like viktig verket i seg selv. Dermed er det vanskelig å trekke skiller i et nyansert kunstfelt.

Aktivitetenes evne til å forestille, fremkalle og produsere mellommenneskelige forhold blir av betydning, også når vi skal vurdere deres kvalitet (St. mld. 23 (2011-2012), 2011, s. 28).

Man kan ikke vurdere kvalitet løsrevet fra avgjørende vurderingskriterier. Dette forutsetter at det må eksistere en viss norm og felles forståelse blant skolens aktører.

Men stortingsmeldingen sier lite om skolefaget Kunst og håndverk og hvilke rammer for skal gjelde for vurderingen av kvalitet. Kunst og designdidaktikken skiller seg nødvendigvis ut med egne grenser og kvalitetsbegreper som skolefag. Dette betyr at vurderingspraksisen må forhandles mellom skolefagets praktikere.

Skoler er institusjoner med lange og sterke tradisjoner. Endring av vurderingspraksis krever derfor en kulturendring og lærende organisasjoner.

Dragons may exist, but we have no evidence that they do. Medieval mapmakers created great confusion and limited the growth of knowledge for many years by filling in the empty edges of their maps with such phrases as 'Here there be dragons' rather than admitting, 'We know nothing about what lies beyond this point.'

(Friedman, 2008 s.)

I skolefaget utvikles en egen kompetanse for vurdering av kvalitet, da den forholder seg til elevenes ulike modenhetsgrad og alderstrinn, og hva som er relevant i forhold til de gjeldende læreplanverk. Ny teknologi og medienes voksende innflytelse på hverdagen gir nye muligheter, samtidig som det utfordrer tradisjonelle vurderings- og arbeidsformer. Jeg vil anse den nye teknologien som et kraftfullt hjelpemiddel som kan konkretisere abstrakte problemstillinger, samt være tidsbesparende og mer økonomisk.

4.3 Kvalitetsdiskursen og dikotomier

I de siste tiårene har kunsthåndverket gjennomgått store forandringer (Bull, 2007).

Kunstarten har gått fra en håndverksbasert til en idebasert, eller konseptuell, praksis. Selv om slike diskurser foregår på et kulturelitistisk plan, hører dette med den konseptuelle tradisjonen som modernismen førte med seg og skapte et skille – og dikotomi. Mellom kunst på den ene siden og håndverk på den andre. Modernismen skjøyv den tekniske, mimetiske ferdighetstradisjonen til siden, og ble på så måte mindre relevant for å utføre et godt kunstnerskap. Fremstillingen og representasjonen skulle utforskes, og mediene skulle

ransake seg selv. Det å ligne eller ei er fra og med modernismen ikke noe avgjørende kriterium for *kvalitet* (Lutnæs, 2011, s. 199). Dette preger utvilsomt den allmenne oppfatningen om kunstvirksomhet. Alle de nordiske landene har ulike varianter på hvordan de organiserer en sammensatt gruppe av praktisk-estetiske fag i skolen, og dette er tilsynelatende problematisk i det kunstfagene gjennom tiden har utviklet egne sterke identiteter (Abrahamsen, Berg, Henriksen & Sjøvoll, 2011).

Skillet mellom håndverk og kunst kan se ut til å ligge mellom teknikk og uttrykk (Sennett, 2008). Der håndverkstradisjonene har blitt overført fra generasjon til generasjon med de tekniske ferdigheter i fokus, representerer kunsten subjektiviteten i det moderne samfunn – det ekspressive arbeidet. Tekniske ferdigheter oppfattes adskilt fra ideutviklingen, og praktisk aktivitet er blitt nedvurdert og løsrevet fra et angivelig høyere mål. (Sennett, 2008, s. 74). Denne misforståelsen har resultert i en polarisering ved original/kopi, noe Lutnæs peker på som et klassisk problem for vurderingen i faget (Lutnæs, 2011).

Antakelsen om at kvalitet i kunst er subjektivt betinget, er en grunnleggende misforståelse av objektivitet, kunnskap og tenkning (Best, 1992, s. 46). Det er å forstå vitenskap og kunst som motsetninger. Mulighetene for forskjellige meninger, fortolkning og vurderinger kan være uklare, men ikke ubegrensede. Vurdering av kunst handler om dømmekraft, og den stammer fra språk, holdninger og kultur. Vurderingene er selvfølgelig åpne for kritikk, etter hvert som tidene forandrer seg, men det betyr bare at det ikke finnes idealer som er absolutte og sikre.

En sentral mening i begrepet kreativitet er å gjøre noe originalt, som nødvendigvis ikke kan oppnås gjennom å utelukkende følge regler og normer. Der er kun hvis arbeidet overgår eller forandrer reglene at det kan betraktes som kreativt (Best, 1992, s. 87).

4.4 Vurderingsproblematikk på aktørnivå

Et undervisningsopplegg som tar sikte på å identifisere og utvikle en bevissthet rundt enkeltindividens billedverden kan medføre problemer. Ut fra et sosialkonstruktivistisk

perspektiv, ligger det implisitt at læreren skal få et innblikk i elevens bilde av virkeligheten, hvordan elever oppfatter seg selv og sine opplevelser (Inglar, 1997). Det kan medføre at selve veiledningen blir en sterk påvirkningsfaktor. En lærer må være klar over at påvirkningen kan være både konstruktiv og destruktiv.

En lærer venner seg etter til uforutsigbare situasjoner. Man finner ut at det også finnes mønstre i det kaotiske, at det ikke er fullstendig kaos. Lærere kan utvikle kunnskaper som gjør prosesser forutsigbare og gjenkjennelige. Man kan lage et system av sannsynlige variasjoner og utvikle egne strategier for å møte variasjonene (Inglar, 1997). En vanlig metode i forbindelse med forsknings- og utviklingsarbeid er at man beskriver dette som *kritiske hendelser* (Lindström et al., 1999).

4.5 Personlighetsvurdering

I den svenske rapporten «Bild i Grundskolan» (Marner & Örtegren, 2015) gjør Skolverket en grundig analyse av problematikken rundt vurdering av estetiske fag. Her pekes også på vanskene med manglende vurderingsnormer i forhold til den fritt skapende eleven som i sin prosess uttrykker følelser og indre bilder – og at dette ender opp i en *personlighetsvurdering* fremfor en *prestasjonsvurdering*.

I den nasjonale undersøkelse i «bild» 2003, NU-03, brukte de Michael J. Parsons nivåteori om kunstforståelse (Marner & Örtegren, 2015, s. 107). Denne baserer seg på en trinnavis forståelse av kunst. Den tar for seg forandringer av ulike typer kunstforståelse, fra den hverdagen til den i kunstverden - og fra den individuelle forståelsen til den kulturelle fellesforståelsen. Det viser seg at ungdommene på individnivå foretrekker en type kunst, mens de ikke tør å dele samme oppfatningene som gruppe. Dermed trekkes det frem et interessant skille mellom det som kan være en rest av eldre oppfatninger om kunst, og en gjeldende visuell kultur som representerer noe kollektivt.

4.6 Divergente og konvergente problem

I en undervisningssituasjon i Kunst og håndverk støter man på divergente og konvergente problemer (Lindström et al., 1999, s. 45). De konvergente problemene har som regel en enkel løsning, for eksempel hvordan man blander til en viss farge. De divergente problemene derimot, kan derimot handle om hvordan man kan fremkalle en farge som uttrykker en bestemt stemning. Det siste knytter jeg til det som er blitt sagt om ekspressivitet, og at en mulig løsning kan være en konkretisering rundt visuelle metaforer. Løsningen kan være at læreren får eleven til å begrunne et bestemt valg, slik at den får en betydning for helheten. Da får denne farge en mening og verdi. Den trenger ikke være avgjort og endelig, men bør være påtenkt.

I slike tilfeller kan en spørre seg om det er riktig av læreren å inngripe, da det fort kan handle om personlig smak. Det ville likevel vært unaturlig å avvise eleven hjelp i en slik situasjon. Det kommer an på hva som er avtalt som relevant for oppgaven. Læreren må uansett passe på at han ikke villeder eleven ut i noe han ikke har kontroll over, slik at det blir lærerens ekspressive evne som dominerer arbeidet videre (Lindström et al., 1999).

4.7 Haloeffekten

Med *haloeffekt* menes en feilbedømmning på grunnlag av andre egenskaper hos det eller den man vurderer. Hvis en lærer som skal vurdere en elevs oppfinnsomhet ikke klarer å frigjøre seg for hvor bra sluttproduktet ser ut, kan hun sies være påvirket av en haloeffekt (Lindström et al., 1999, s. 52) Det kan gjenkjennes i det vi kan kalle *en fin strek*, eller *en flott finish*. Jeg kan se det i tilfeller hvor man blander inn vurderinger rundt ting man overhodet ikke har undervist i. Et godt eksempel er hvordan man i skolen har vurdert elevers PowerPoint-presentasjoner inntil nylig. Lærere, stort sett uten IT-kunnskaper, ble imponert av effekter og visualiseringer de ikke hadde peiling på hvordan hadde kommet til verks. Enda lenger tilbake, da jeg gikk på ungdomsskolen, var det elever med hjemmeprintere som nøt fordelene av en god vurdering basert på et fint layout. Det så bare så flott ut.

5 MENING OG INSPIRASJON

5.1 Visuell kultur som inspirasjon

Det hverdagsliv som omgir unge er smeltet sammen med populærkulturen (Ziehe et al., 2004). Det verdensomspennende tilbudet av bilde- og informasjonsstrømmer gjør at subkulturer blir mer diffuse og uoversiktlige enn tidligere. Det har oppstått en bredere forståelse av kultur, der man ikke lenger trenger å finne takhøyden i en premissgivende høykultur.

All skapende virksomhet hviler på tidligere arbeider og andre menneskers måte å tenke på. Ingen prosesser oppstår i et individuelt vakuum, de inngår alltid i et sosial sammenheng (Lindström et al., 1999, s. 78). All tidligere kunnskap samles i stiler og sjangere og vi kan dra kunnskap om hva som forener eller skiller enkelte kunstnerskap fra andre. Vi kan søke historien etter forbilder og dra nytte av det i eget arbeid. Det kan gjelde ideer, metaforer, formspråk og teknikker.

Elevene lærer mye av sine kamerater og populærkulturens bildestrømmer. Å benytte seg av å kopiere bilder fra en felles visuell kultur er noe som bør oppmuntres fremfor å hindres (Lindström et al., 1999 s. 78) Samspillet mellom den enkelte elevs bilder og omverdens bilder skaper grunnlag for samtaler og ideutveksling mellom elevene – det oppstår inspirasjon.

Man forstår inspirasjon som en plutselig privat og indre opplevelse (Best, 1992). Men denne inspirasjonen oppstår også på grunnlag av en fortrolighet med disiplinen eller mediet det arbeides med. Derfor er det alltid det som produseres som må være gjenstand for vurdering. Derfor kan et barn anses ha en god kreativ evne om hun har produsert noe som transenderer reglene, selv om den i sammenlikning med andre elever, ikke er original (Best, 1992, s. 92). Det kan være originalt for individet. Derfor er det viktig at en lærer er spesielt bevisst over elevens arbeidsprosess. En kan ikke forvente at eleven skal finne opp hjulet. Det er av dette innlysende at inspirasjonen ikke kan oppstå i et vakuum. Denne inspirasjonen kan være vanskelig å uttrykke verbalt.

5.2 Mening i det immaterielle

Begrensningene vi har innen terminologi og vansker for å verbalisere oss og gi muntlige vurderinger innen kunstfeltet kan bero på at det kunstfaglige baserer seg på visuelle metaforer (Parsons, 2010). Selv om metaforer gjerne får mest oppmerksomhet innen språk, eksisterer de i ethvert medium, i alle læringsssammenhenger, der den bygger bro mellom gammel og ny kunnskap (Aure & Bergaust, 2015). Siden metaforer fungerer med sekundærmeninger som refererer til en primærmening, finnes det rom for fortolkning – men innen begrensede rammer. Kreativitet eksisterer innen disse rammene og kan derfor også vurderes, men aldri endelig og definitivt (Parsons, 2010).

Det å skape og tolke metaforer innebærer kreativitet innen vårt fagfelt, og de eksisterer i både individuell og kulturell kontekst. (Parsons, 2010). Poenget med metaforer er at de *foreslår* noen likheter mellom to ting uten at det nødvendigvis gis en fasit på hva som er mest relevant. Metaforen fungerer innen en begrenset sone, men kan på grunn av sin ambivalens gi rom for personlige fortolkninger. Teoretikeren Michael J. Parsons nevner eksempler på metaforer, fra enkle til mer avanserte. I reklamebransjen kan man for eksempel fremvise to objekter som tydelig kan sammenliknes i for eksempel form eller tekstur, mens det i mer komplekse kunstverk kan være mange faktorer som kan gi et stort rom for fortolkning. Stereotyper er også metaforer, slik det kan fremstå i portrettering, der statsmenn presenteres på en viss måte, og konfirmanter på en annen. Stereotypiene eksisterer i en kulturell kontekst – en *visuell kultur*. Hvis man ikke er del av kulturen, kjenner man ikke igjen dem. Stil nevnes også som en type metafor, som for eksempel Vincent van Goghs karakteristiske uttrykk (Parsons, 2010).

Det er dermed tradisjon som definerer en metafors virkeområde avhengig av hvilken kontekst den presenteres i (Worth, 1974). Det eksisterer visuelle strukturer som kan klargjøre en generell og overordnet oppfatning som metaforer består i. En metafor må være gjenstand for fortolkning innenfor for det Thomas Kuhn definerer som et paradigme. Metaforer kommuniserer gjennom en kode og struktur som er avhengig av kunstnerens intensjon og et publikums fortolkningsevne (Worth, 1974).

En metafors kraft ligger i dens potensiale til å utvikle forståelse og mening av erfaring, som i sin tur definerer vår virkelighet. I kunst og språk får metaforen oss til å se utover det bokstavelige, for så siden generere assosiasjoner og dykke ned i nye, forskjellige eller dypere nivåer av mening. Den metaforiske prosessen reorganiserer og fornyer, komprimerer og ekspanderer (Feinstein, 1982). Metaforer kan forstås som et par motsetningsforhold: det finnes en polaritet mellom sans og referanse, noe som innebærer muligheten til å skille mellom *hva* og *om hva* som blir uttrykt. Dette kan i sin tur forstås som sammenhengen mellom enhet og helhet (Ricoeur, 1974).

5.3 Mimesis og metaforer i elevarbeider

Vanen sies å være et resultat av vår trang til orden og struktur (Gombrich & Woodfield, 1996 s.223). Det ligger i vår motstand mot forandring og søken etter kontinuitet. I denne sammenheng må man ikke undervurdere repetisjon og rytme, som har utgjort tradisjoner for dekorasjon gjennom kunsthistorien.

Vi leter etter system mønstre og tegn i tilfeldige fenomener. Vi leter spesielt etter mønstre som kan gjenkjennes som et menneskelig ansikt (Gombrich & Woodfield, 1996, s. 223).

Det ligger for oss å menneskeliggjøre objekter, der flasker og beholdere ofte gis øyne og andre ansiktstrekk, eller at man legger til dyreskikkelser der den grunnleggende formen likner. Dette er også en form for metaforisk tenking og aktivitet.

Videre kan man gjenkjenne dette i rent dekorative uttrykk, der designere får linolium til å se ut som parkett, eller at maling ser ut som marmor. Ettersom nye konsepter blir introdusert, blir gamle nødt til å utføre nye funksjoner. I det grekerne kalte metafor, som innebærer overføring, er dekorativ etterlikning også en form av metafor (Gombrich & Woodfield, 1996, s. 227).

5.4 Mening i det materielle

Intensjonen og hvordan den utvikles gjennom visjoner, kan ses som en fortelling, eller en historie. Det er her håndverket blir ekspressivt. De fleste industrielle designprodukter setter hele denne prosessen til side (Dormer, 1994, s. 88). Alle problemer og veivalg må løses og avgjøres før produksjonen begynner.

Som med alle ferdigheter lærer man tegning gjennom repetisjon og trening. Ved å etterlikne gjenstander eller betrakte andre med mer erfaring og høyere tekniske ferdigheter utvikler man seg ved å låne og kopiere (Frisch & NTNU, 2010). Den konseptuelle samtidskunsten, med sin appropriasjonspraksis, har også for vane å låne fra andre kunstnere eller det samtidige informasjonssamfunnet (Lutnæs, 2011).

De mer håndverksbaserte, tekniske aspektene ved faget anses som lettest å vurdere, ettersom det kan settes opp mot et forelegg eller allmenne instrumentelle vurderingskriterier. Rolf Bull-Hansen definerer formalestetisk oppdragelse som en forståelse av at det er gitte kjennetegn for god form, komposisjon og fargesammensetning, at elevene kan lære å skille mellom godt og mindre godt og velge riktig. Dette krever en syntese av praktisk og teoretisk arbeid (hentet fra Lutnæs, 2011, s. 66). På de høyeste nivåer er teknikken ikke lenger en mekanisk aktivitet. Håndverksdyktighet gir en forståelse og fortrolighet som i sin tur gjør deg mer selvstendig og fleksibel i forhold til kreativ tenkning (Sennett, 2008). Det kan være situasjoner med kroppsopplevelser, hvor man gjennom kroppsbeherskelse, praktisk arbeid og håndlag bygger opp fortrolighetskunnskap (Ziehe et al., 2004, s. 99)

Bengt Molander (1996), professor ved institutt for filosofi og religionsvitenskap, NTNU, samler Kuhn og Schöns syn på metaforer i sin bok *Kunnskap i handling*. Gjennom likhetsbedømmelser av bilder og urtyper gjør vi oss erfaringer som skaper et kunnskapsgrunnlag, eller presedens, som er avgjørende for all videre læring. Han peker på vår evne til å se gestalter eller figurer i skyer og trær som et skapende arbeid og et «artistisk kunnande». Når vi er bevisste over denne prosessen er vi i stand til å lage analogier. Ved bevisste analogier ser man en situasjon som lik en annen i et tilfelle, men ulik i andre. Dersom man forsøker å erstatte analogien med en eksakt beskrivelse av likheter og ulikheter, mister den sin åpenhet og kreative kraft (Molander, 1996).

Når en praktiker ser en ny situasjon som kjent i sitt repertoar ser hun den samtidig som ulik. Molander mener dermed at regler og begreper har sin rot i handling. Vi kan gjøre umiddelbare bedømmelser og handlinger basert på etablerte symboler som veiskilt – der vi

følger regler blindt. På den andre siden kan det, i alle avanserte former av kunnskap, kreve åreis av trening for å oppnå den rette forbindelsen mellom regler og handling. Forbindelsen mellom regel og handling er ikke statisk; gamle forbindelser opphører, mens nye fødes. Forbindelsene fødes gjennom øving og trening – helt til det oppstår en sikkerhet i handling (Molander, 1996). I kritisk realisme kan vi se for oss at de nye forbindelser som fødes består i det jeg tidligere forklarte som emergens.

Doktoravhandlingen til Janne Reitan (2007), førsteamanuensis ved fakultetet for teknologi, kunst og design ved Høgskolen i Oslo og Akershus, omhandler folkedraktstradisjonen til inuitfolket i Nord-Alaska. Der viser hun til at læring ikke nødvendigvis skjer gjennom instruksjon. Videre fant hun at læring ikke heller trengte å bestå i direkte handling, etter det Dewey kaller «*learning by doing*». Det viste seg at inuitene hadde håndverket med i mange hverdagssituasjoner og at de yngre generasjonene lærte kun ved å se på når arbeidet ble utført av de eldre. Reitan oppfordrer til en grundigere lesning av Dewey og foreslår at slagordet like gjerne kunne være «*learning by watching*» - lære ved å se. Dette mener hun kan sees som en videreutvikling av Schöns og Wengers læringsteorier (Reitan, 2007).

I veiledningssituasjoner skjer en samhandling ansikt til ansikt. Det ligger til grunn for det som kalles *symbolsk interaksjonisme*. Den symbolske interaksjonismen grunntanke lyder: Menneskelig handling, i særdeleshet når de er i kontakt med andre mennesker, er handling som er formidlet av betydningsbærende, meningsfylte tegn – les symboler. (Klafki, 2001, s. 127). Det beskriver hvordan det objektive selvet kommer i stand gjennom å tenke oss selv fra andres synsvinkel (Imsen, 2005).

5.5 Lærere og formbild

Selv om dikotomien mellom kunst og håndverk kan diskuteres, vil det selvsagt være individuelle preferanser og spesialområder som preger en lærer i sin yrkesutøvelse.

Marte Gulliksen introduserte begrepet og konseptet om *formbild* (Gulliksen, 2006). Hun definerer det som et sett med prinsipper i vurderingen av formkvalitet. I dette legger hun at et menneske kan besitte en viss formbild, det vil si en tilhørighet til en bestemt stil, sjanger eller kunstnerisk retning. Dette kan gjøre seg synlig i et artefakt personen gjør, i det enkelte egenskaper i det kan anses beslektet med andre artefakter. Slike formbilder skapes mellom

individer, eller mellom individer og gjenstander. Selv om formbilden er personlig vil den alltid måtte relatere seg til den sosiale konteksten individet er del av. Formbilden er dermed i kontinuerlig utvikling, i det en kunstner arbeider med et kunstobjekt, interagerer med andre kunstnere eller observerer andres objekter. På så måte blir det essensielt for en lærer å være bevisst over konstruksjonen av formbild, i det vi står i en maktposisjon overfor elever i en undervisningssituasjon. I faget som i dag heter Kunst og håndverk har det gjennom tidene hersket mange ulike formbilder. Formbild kan være en slags posisjonering i diskursen om god form.

Gulliksen deler aktører innen fagfeltet i to hovedkategorier (Gulliksen, 2006, s. 54):

Den som tilhører den *simplistiske formbilden*, som legger mest vekt på grunnleggende tegning og design. Modernisme, rasjonalisme, effektivitet og renhet i form nevnes som nøkkelord i denne sammenhengen.

Den som tilhører den *ornamentale eller ekspressive formbilden*, som omhandler maleriet og områder som benytter blandede materialer. Nøkkelord i denne tradisjonen inkluderer postmodernisme, prosess, lek og motsetninger.

5.6 Ferdig og uferdig

Når delene i et bilde virker sammen som helhet, føles det ofte som om den minste forandring vil ødelegge bildet. Slike komposisjonelle kvaliteter kan gjøre at bildet antar sitt eget liv. I slike situasjoner kan det være vanskelig å avgjøre hvilken fargeflekk, strek eller form som skaper denne følelse av *en avsluttet helhet*. Dette er noe den erfarne betrakteren opplever og identifiserer, og kan ikke avfeies uten videre (Lindström et al., 1999).

Lærerens oppgave ser jeg derfor som å identifisere at slike situasjoner har oppstått. Eleven forstår det kanskje ikke der og da, men det er i det minste et enkelttilfelle, et stoppunkt som kan utgjøre den første byggesteinen som gjennom erfaring skal bli én mur av mange. På så måte vokser elevens visdom, og hun kan dra kjennskap på øyeblikket dersom noe liknende skulle oppstå igjen.

Ofte trenger ikke problemet være at et kunstverk anses ferdig bearbeidet, men når man innser at det er overarbeidet. Det verste som kan skje i en kunstnerisk prosess er å virkelig

avslutte et verk, på en slik måte at metaforen eller ideen blir totalt blokkert. Dette kan bety at man er overtydelig i uttrykk eller budskap slik at verket ikke kommuniserer på en interessant måte. Derfor er det viktig å kommunisere til elever at et fullverdig kunstverk ikke trenger å være en polert gjenstand eller en heldekket overflate. Man bør derfor gjøre oppmerksom på at det ufullendte kunstverk kan eksistere i flere former og av ulike grunner. Det foreslås at det fins tre fundamentale typer av ufullendte kunstverker (Elkins, 2011):

1. Det forlatte: det som ikke hadde som intensjon å fremstå som det er, og som av en eller annen grunn er blitt forlatt av kunstneren, for eksempel ved at kunstneren dør.
2. Det uendelige: kunstverket som er som er drevet av en aspirasjon om stadig større kompleksitet, detaljrikdom eller omfang. Det kan ikke bli fullendt, eller det kan ikke videreutvikles på grunn av kunstnerens begrensede sanseapparat.
3. Sist, men ikke minst, har man verket som betegnes *non finito*. Begrepet var opprinnelig brukt om renessansens halvferdige figurer som fremstår fanget i et blokk, men begrepet har blitt et eget konsept innen kunst. I romantikken brukte man det med hensikt, da man så sjarm i fragmenter og upolerte overflater. Senere, med impresjonismen, fikk man en mer rasjonell og nøktern holdning. Spesielt ser man dette i Cezannes bilder, som ofte etterlot store ubearbeidede områder. Det var ment at betrakteren på egen hånd skulle visualisere disse områdene utfra bildets komposisjon og kunstnerens øvrige produksjon. En *non finito* kan også manifesteres i det en kunstner opplever frustrasjon i sitt arbeid og ikke klarer å gå verken frem eller tilbake i prosessen. I tillegg kan kunstneren bruke det uferdige som et ekspressivt virkemiddel som kan skape dynamikk og kontrast mot verkets fullførte deler (Elkins, 2011).

6 METODE

6.1 Avgrensing av undersøkelsen

En lærer står som oftest alene med elevene, og man har liten innsikt i hva som konkret skjer i andres veiledningssituasjoner. Vi utfyller hverandre og ivaretar læreplanens mål med ulike spesialiseringer. Dette medfører ulik posisjonering og praksis. Jeg arbeider på en ungdomsskole med kollegaer jeg har tillit og respekt for gjennom flere år. Vi kan være enige og uenige om hva som bør prioriteres i vurderingen og hvordan den gjennomføres, men vi er alle sterke fagpersoner som står for våre egne posisjoneringer. Samtidig som jeg sitter med en forutinntatthet i forhold til informantene, mener jeg den skaper mindre problemer enn dersom jeg hadde valgt å gjøre undersøkelsen blant fremmede. Det ville vært vanskeligere å tolke og forstå de i sammenheng med skolens organisasjonskultur. Dessuten antar jeg at fremmede lærere, i mangel på gjensidig tillit, ville vært mer tilbøyelige for å skjule sine svakheter i forhold til politiske korrektheter.

Jeg danner min empiri på et strategisk utvalg av informanter (Dalland, 2012). Utvalget for undersøkelsen er tre KH-lærere i interaksjon med elevene. Jeg kjenner lærerne, men har vært i permisjon lenge nok at jeg ikke kjente elevene fra før. Jeg fulgte flere undervisningsopplegg innledningsvis, der jeg delte ut samtykkeerklæringer i klassene jeg besøkte. Det var mange avbrudd i undervisningen denne høsten, i form av forestillinger fra Den Kulturelle Skolesekken (DKS) og en rekke plandager som avbrøt periodiseringen. Derfor tok det tid før jeg kunne avgjøre hvilke undervisningsopplegg det var heldig å følge.

Min undersøkelse er en kasusstudie. Jeg vil undersøke praksisen til kvalifiserte faglærere med varierende erfaring og rutine i underveisvurdering, og som har på så måte har *habitualisert* vaner og matriser for handling gjennom institusjonen de har virke i (Alvesson & Sköldberg, 2009).

Ettersom deltakerne er kollegaer som i større eller mindre grad har hatt samme utfordringer som meg i en undervisningssituasjon vil man opparbeide en relasjonell, samtalebasert kunnskap (Kvale et al., 2015). Intervjuet kan således ikke utformes mekanisk, og det må

erkjennes at kunnskapen som produseres er sosialt konstruert og feilbarlig (Buch-Hansen & Nielsen, 2005).

Jeg bruker kategorisering og koding som analysemetode for mitt kvalitative materiale. Det finnes to fremgangsmåter for kategoriutvikling; man utvikler på forhånd kategorier som datamaterialet kan sorteres inn i, eller så utvikler man kategoriene ut fra materialet (Barikmo, Kokkersvold, Askerøi, Tolsby & Arntzen, 2010) Begge metodene har sine styrker og svakheter: Den første har sin styrke i at den støtter seg på etablerte kategorier som følge av etablert teori og forskning. Samtidig kan dette begrense en i det man kan bli bundet til å søke bekreftelse i det etablerte, og dermed ikke være åpen for nye perspektiver fra intervjupersonene. Dette gjelder både for intervjusituasjonen og i analysen.

Den andre metoden tar utgangspunkt i hverdagerfaringene til intervjupersonene med et åpent sinn. Det innebærer at man forsøker å danne nye kategorier og begreper, der analysen innebærer en læreprosess som kan utfordre etablerte kategoriers gyldighet eller finne nye, interessante perspektiver som ikke er gjort rede for tidligere. Svakheten ligger i at man kan «finne opp hjulet» på ny og at man bekrefter det allerede åpenbare (Barikmo et al., 2010).

Jeg gjør en analyse som er en mellomting mellom fremgangsmåtene, i det jeg har overordnede og abstrakte kategorier som kreativitet, ekspressivitet og dannelse som jeg legger opp til å finne noe ut om. Jeg forventer ikke å få avklarte definisjoner fra informantene. Derfor må det skje en begrepsavklaring gjennom deres utsagn om hvordan de gjennomfører vurderingsarbeidet og identifisere eventuelle motsetninger mellom tanke og praksis. Og denne mengden av informasjon kan være uoversiktlig og overlappende. Derfor har jeg valgt å kode intervjumaterialet (Tjora, 2017). Det vil si at jeg samler informantenes erfaringsnære forståelse av begreper på et induktivt nivå. Siden reduserer jeg empirien til et oversiktlig antall koder som kan sammenliknes individuelt og mellom informantene. Da kan man reflektere over sammenhengen mellom kategoriene og hva begrepene innebærer.

Kortfattet tar undersøkelsene tar sikte på følgende:

1. avdekking av de trekk i materialet som viser til brukbare begreper
2. avdekking av korrespondanse mellom begrepets fremtredelse ulike steder i teksten
3. påvisning av sammenheng mellom de empiriske trekkene i materialet.

(Holter, 1996, s.17)

6.2 Observasjon

I undersøkelsen av veiledningssituasjonen tok jeg posisjonen som en deltakende observatør. Med mindre man er bevisst på sin rolle som observatør i klasserommet kan det lett bli en annen virkelighet enn den man egentlig ønsket å observere (Dalland, 2012). Selv om jeg fortalte hvorfor jeg var der og hva slags undersøkelser jeg gjorde, anså jeg det som viktig å bruke tid på å bli kjent med elevene over tid og lære deres navn. Derfor assisterte jeg gjennom å hjelpe elevene med verktøy og andre gjøremål som krevde en voksens hånd, men holdt meg bevisst unna aspekter som veiledet retningen og prosessen i arbeidet. Det var avgjørende å være konsekvent på dette området. Innimellom, dersom det ikke forstyrret dem, dokumenterte jeg arbeidene til elevene jeg hadde fått samtykke fra.

Observasjonene gjennomførte jeg hovedsakelig fra uke 41 til uke 52 2016. Ingen undervisningsopplegg kunne følges opp i helhet, dels fordi lærernes undervisning kunne foregå parallelt, eller bli avbrutt av plandager og sykefravær. Likevel anser jeg å ha skaffet et helhetlig inntrykk av lærernes veiledningsmodeller og rutiner for tilbakemelding.

Det er viktig å skille mellom det man vet og det man tror (Tjora, 2017). I min observasjonsrolle forsøkte jeg være bevisst mine egne innsidekunnskaper, basert på egne erfaringer med veiledning. Jeg valgte igjen å ha en fortolkende rolle til aktørens handlinger og reaksjoner.

Jeg har nedtegnet mine observasjoner og refleksjoner i form av refleksjonsnotater. Jeg valgte en strategi der jeg noterte det øyenfallende og det typiske. Det var viktig å notere meg undervisningens kritiske hendelser der de oppsto. Samtidig ville det være for omfattende å presentere hver undervisningsøkt i detalj. Derfor blir rutinene og den generelle flyten i undervisningen presentert mer generelt sammen med de enkelte lærernes uttalelser.

6.3 Kvalitativt Intervju

Spørsmålene i intervjuene må ta hensyn til dataenes relevans og pålitelighet (Dalland, 2012). De må formuleres konkret og presist rundt problemstillingen, men med åpning for uforutsigbarhet. Jeg vil rette fokus på hva slags konkrete vurderinger lærere gjør seg rundt

begreper som kreativitet og ekspressivitet, og hva det innebærer konkret i elevarbeidene. Jeg tar også for meg hvordan de organiserer, tilrettelegger og differensierer veiledning og vurdering.

Jeg vil med intervjuene være åpen for de meninger og refleksjoner lærerne har utarbeidet gjennom årenes løp. I samtalene med lærerne brukte jeg semistrukturert intervju som metode. Dette innebærer at informantene fikk en intervjuguide med forberedte nøkkelspørsmål/temaer som ble formulert og gitt på forhånd (Barikmo et al., 2010).

Samtidig fikk de beskjed om at samtalen ville foregå som en faglig samtale der begrepsavklaringer ville gjøres underveis. Ettersom jeg kjenner informantene har det vært viktig å beholde den løse, avslappede samtalen, og har derfor ikke vært opptatt av å følge rekken av spørsmål slavisk. Jeg har åpnet for innspill og latt lærerne utdype på områder de har virket å ha spesiell interesse for. I noen tilfeller innebærer dette at de gir svar på spørsmål før jeg får stilt dem. Likevel var temaene og rammene for intervjuet klare nok til at man holdt seg til hovedmålene, og at det dermed ville være mulig å sammenlikne svarene til informantene i etterkant. Jeg dokumenterte materialet gjennom digitale lydopptak på 40- 60 minutter. Jeg transkriberte intervjuene til tekst for videre analyse og drøfting. Intervjuguiden ligger som vedlegg bakerst i oppgaven.

Det var viktig for meg at intervjuene foregikk individuelt. Dette mest fordi et gruppeintervju kan være kaotisk å analysere i etterkant (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Samtidig ser jeg for meg at sterke personligheter fort kan dominere en samtale.

Intervjuene er transkribert på så måte at det presenteres grammatisk korrekt bokmål. Med respekt for informantene og leseren er derfor ikke pauser og ufullstendige setninger tatt med – dersom det ikke virker å ha hatt betydning for innholdet. Jeg har vært varsom for at disse korrigeringsene ikke endrer meningen til informantenes utsagn.

.

6.4 Anonymisering og etiske hensyn

Tre lærere ga samtykke til å delta i undersøkelsen.

Totalt 15 elever fra tre trinn ga med sine foresatte skriftlig samtykke til å delta i undersøkelsen, og ga meg lov til å dokumentere arbeidene deres. Samtykkeerklæringene for skoleleder, lærere og elever/foresatte ble utviklet i samråd med min veileder og min saksbehandler i Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD søkes for godkjenning i forkant av en undersøkelse og har klare retningslinjer for anonymitet, etiske hensyn og håndtering av informasjon.

Samtykkeerklæringene forsikret om direkte anonymitet i form av navn, men at indirekte gjenkjenning kunne forekomme gjennom beskrivelser, uttalelser og bilder av elevarbeider. Den fotografiske dokumentasjonen ble gjort på en slik måte at ikke elevenes ansikter, navn eller andre direkte gjenkjennende tegn ble synlige.

I mitt tilfelle måtte jeg også forholde meg til et profesjonelt forhold til kollegaer. Kotymen tilsier at jeg lar skoleleder kontakte informantene på mine vegne, slik at de ikke føler forpliktelse til å delta. Jeg kunne kun innhente informasjon som er relevante for forskningen, og måtte skille mellom min rolle som arbeidstaker og forsker. Taushetsplikten som forsker er ikke sammenfallende med taushetsplikten i kraft av min stilling (Norsk senter for forskningsdata, 2016).

7 PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN

7.1 Organisering av Kunst og håndverksundervisning

Det er en ungdomsskole med 450 elever, der undervisning i Kunst og håndverk er lagt til 90 minutters økter en gang i uka på alle tre trinn, (8. – 10.) Undervisningen periodiseres generelt mellom tre verksteder gjennom åttende og niende trinn, 8 uker hver. Tegning er en egen stasjon på åttende, i tillegg til tre og tekstilarbeid. På niende trinn er elevene fordelt på trearbeid, digitalfotografi/bildebehandling og tekstilarbeid.

På tiende trinn er undervisningen organisert annerledes. De første 16 uker er forbeholdt tegning og kunsthistorie, mens de resterende 16 er til fordypning på en avdeling. Dette

innebærer at elevene kan velge mellom fire avdelinger; tre/maleri, metall, tekstil og video/film.

7.2 Verkstedenes fysiske forutsetninger

Ungdomsskolen er relativt ny, bygget i 2000. Den har særs gode verksteder for tegning/maleri, tresløyd, metallsløyd og tekstil. I tillegg har skolen cirka 1 bærbar PC pr. elev, noe som gjør denne ressursen tilgjengelig i KH-faget. Ettersom det har vært en stabil og kvalifisert bemanning på alle KH-områder har man vedlikeholdt lokalene godt. Det finnes et mangfold av maskiner, og skapene har verktøy i god stand. Skoleleder er positiv og forståelsesfull overfor KH-fagets praktiske dimensjon, og gir derfor stor tillitt til lærernes innkjøp og bruk av materialer innenfor et nøkternt budsjett. Respekten for KH kan også komme av et godt fagmiljø som setter hardt mot hardt når man forsøker å bruke ostehøvelen på fagets ressurser. Men også fordi de gode lokalene allerede *er* der, og står der som praktfulle arenaer for virksomhet.

Dette nevner jeg forut for presentasjonene, siden det må understrekes hvilken rolle kvaliteten på de fysiske verkstedene har i et kritisk realistisk perspektiv. Dette er rammene *disse* informantene jobber innenfor. Jeg har ikke funnet mye litteratur som viser til betydningen av fasilitetene i KH, men jeg vet av erfaring hvor avgjørende det er at tilværelsen fremstår som estetisk. Da sikter jeg til den dagligdagse bruken av estetisk: det som er rent og pent, lukter godt, der alle deler passer sammen og fremstår som en ordnet helhet (Imsen, 2004, s. 76).

7.3 Lærer A, B og C

Jeg har valgt å kalle mine informanter Lærer A, Lærer B og Lærer C. Jeg tar for meg deres uttalelser en og samme form, samtidig som jeg fletter inn informasjon fra mine feltnotater. Jeg har valgt å kode intervjuene slik at jeg har 30-40 koder å forholde meg til for hver informant. Begrepsavklaringer måtte skje underveis i en åpen samtale, der jeg fortolker deres utsagn og setter det opp mot hvordan de gjennomfører vurderings- og veiledningsarbeidet gjennom observasjon. I et intervjumateriale som er stort, og der

informantene i enkelte tilfeller ikke svarer på det jeg spør om, gjør jeg en hermeneutisk meningsfortolkning. Det betyr at jeg får tak i informantenes begrepsforståelse i en kontinuerlig frem og tilbake-prosess mellom deler og helhet (Kvale et al., 2015). Analysen består da i å finne eventuelle likheter eller motsetninger i ord og handling. Presentasjonen av de tre informantene følges så av en analyse der jeg forsøker å sammenfatte de likheter og ulikheter som er betydelige for mine informanter. Jeg vil forsøke å kategorisere dem i opp mot Gulliksens teori om formbild, analysere og visualisere hvordan lærerne driver de arbeidsprosessene fremover, og presentere kritiske hendelser. Hovedpunktene i en studie blir lettere å forstå dersom de bygges inn i levende metaforer. (Kvale et al., 2015, s. 290). Derfor vil jeg presentere situasjoner visuelt, som tegneserieruter og modeller. Alle illustrasjoner er tegnet av meg.

Lærer A



Illustrasjon 1: «Lærer A – veiledningssituasjonen»

Bakgrunn

Lærer A er utdannet faglærer i K&H, uteksaminert i 1984 ved Blaker, SSLB. I tillegg har han to år på yrkesskole, halvårsenhet i oppvekstvilkår for barn og unge, og halvårsenhet for sosialpedagogikk for rådgivere. Han har jobbet totalt 34 år som lærer på ungdomstrinnet og er i tillegg rådgiver ved skolen. Lærer A underviser i K&H på 10. trinn.

Lærer A er spesialisert innenfor tre og metall, og underviser i tegning og metallsløyd. Han forteller at han ikke har hatt noen klare forbilder som lærer, men har fått inspirasjon fra et annet område. Lærer A forklarer:

A: Har ingen forbilder som lærer, men har drevet utrolig mye idrett, har vært trener fra nesten toppnivå i håndball – og nedover – også Olympiatoppen innenfor kursing. Så jeg har plukket opp veldig mye fra idretten. Jeg synes idretten er mye flinkere enn mange andre

(fagfelt) å konkretisere mål slik at man hele tiden er klar overfor utøveren hva man krever. Det samme gjelder tanken jeg har for K&H, at man er veldig klar overfor eleven hva man forventer av den eleven der og da. Dette blir en tillit mellom meg og eleven i forhold til at jeg må være flink til å synliggjøre mål og krav til eleven, som eleven i sin tur har tro på at han/hun klarer å gjennomføre, men samtidig må yte litt for å klare å gjennomføre. Der synes jeg idretten har lært meg veldig mye. Attitude og pedagogikk i forhold til å takle, vinkle og motivere.

Håndverk er det overlegent viktigste for A. Han forbinder kunstdelen av faget med teori, og mener denne har fått stadig større plass i læreplanene gjennom årenes løp. Kunst mener han er relevant dersom det kan trekkes inn i det praktiske arbeidet. Hans prioriteringer i faget knytter han til en *simplistisk formbild*, som definert tidligere.

Lærer A anser det som grunnleggende at elevene gis like muligheter og at de motiveres av klart formulerte mål. Dette er også spesielt synlig i hvordan han behandler elevene som gruppe – eller *team*. Han gir uttrykk for at elevene blir vurdert på grunnlag av individuelle prestasjoner, men at alle likevel må bidra til å gjøre undervisningen ryddig og forutsigbar. Jeg forstår det som en oppdragelse i forhold til å ha god oppførsel og ikke undergrave og forstyrre hverandre. Og elevene begriper dette fort. Lærer A legger opp til en formidlingspreget veiledning (Inglar, 1997). Undervisningsopplegget, modnet gjennom en årrekke, er svært strukturert. Læringen blir effektiv og elevene opplever trygghet og motiveres av at undervisningen er forutsigbar med faste rutiner. Dette kan sees i det elevene har sine faste arbeidsplasser med et antall verktøy de er ansvarlige for under perioden. Situasjonen blir oversiktlig og det er vanskelig å sluntre unna. I plenum gjennomfører han stoppunkter der elevene i hovedsak skal lytte og observere eller imitere lærerens demonstrasjon. Tanken virker være at man lærer best ved å gjøre riktig, gjennom å unngå å gjøre feil (Inglar, 1997).

Oppgaven: VÆRHANE

Lærer A har en fordypningsoppgave på 10. trinn som utgangspunkt i metall der elevene skal lage en værhone. Oppgaven går fra ideutvikling- og skissestadiet til ferdig funksjonelt produkt i spraylakkert platestål. Parallelt, utenfor undervisningstiden, skal elevene utforme en mappe med en beskrivelse av arbeidsprosess og dokumentasjon av denne. Undervisningen foregår over 16 økter a 90 minutter.

Vi diskuterer i hvilken grad læreren visualiserer i undervisningen sin, gjennom eksempler eller bilder i starten av en oppgave:

A: Når det gjelder det man for eksempel skal ende opp med som et konkret resultat i en prosess, viser jeg eksempler på tidligere arbeider for å visualisere hva jeg prater om, men jeg tør ikke la elevene studere gjenstander, da kan fort det brenne seg på netthinnen deres og bli låst fast hos dem: «OK, hvis vi lager noe som likner det læreren presenterte, så vil du få en god karakter. Det må sikkert være et eksempel på en som har fått god karakter.» Det dreper kreativiteten.

Lærer A plasserer elevene i grupper på fire og fire, dersom han har en gruppe på 16. Med faste arbeidsplasser får han også en klar oversikt over materiell og vedlikehold av disse. (Bruken av disse inngår også i vurderingen) Alle samles for hver økt, der tråden blir tatt opp i plenum i forhold til hva som ble gjennomgått sist, og hva som skal skje i gjeldende økt. Han tar en felles gjennomgang på hvem som føler å ha god kontroll på arbeidet sitt, og hvem det er som vil ha hjelp fra starten av. Det kan være elever som husker at de sto fast i forrige økt – og da får gruppa vite at disse skal prioriteres.

Det er åpenbart at god strukturering og bevissthet rundt tidsrammen står sentralt:

A: Det viktigste for meg er kommunikasjon med eleven hele veien. Det vil si at jeg i løpet av en undervisningsøkt, på metallavdelingen hvor jeg praktiserer, har jeg nitti minutter fra de kommer inn på verkstedet til de går ut igjen. I løpet av de minuttene har jeg satt som mål at jeg minimum én gang i økta har en samtale med eleven om det eleven holder på med – som gir eleven tilbakemelding (...)

Spesielt for A er at han ikke er redd for å gi ros eller ris i plenum, fordi han vil gjøre alle elevene bevisste over at læreren er oppmerksom på det som skjer i klasserommet. Med dette mener han de flittige elevene blir eksempler til etterfølgelse, med sitt konkrete arbeid, mens de mindre driftige disiplineres av gruppens generelle fremdrift og det å kjenne på begrensningen av tid. Tiden blir meget viktig. I denne sammenhengen nevner han at de vanskeligste vurderingssituasjonene oppstår når han merker at en elev har lagt seg på et for lavt prestasjonsnivå. Han anser det som lærerens og veilederens viktigste rolle å pense eleven inn på riktig prestasjonsnivå.

Svært lite er overlatt til tilfeldighetene. Med den stramme strukturen blir det synlig for både lærer og elev dersom enkelte ikke benytter tiden godt eller har problemer de trenger hjelp

med. Med en tett oppfølging fra starten av, mener han å kunne registrere tidlig tilfeller der elever plagierer hverandre. Det gjøres klart at slike ting vil påvirke vurderingen negativt. Disse tingene noterer han systematisk underveis som plusser og minuser under ulike vurderingskategorier.

Lærer A ser helst at elevene ikke finner inspirasjon fra nettet eller blader. Det vil si at motivet for værhanen må hentes fra hodet, og at slik gjengivelse verdsettes mer en etterlikning fra billedlige forelegg. Likevel er det ikke likegyldig hvordan produktet kommuniserer ekspressivt:

Motivet, eller symbolet, som fremstilles skal begrunnes og godkjennes av lærer i forhold til den kontekst den plasseres i. Dette blir da en avgjørelse som må tas i starten av arbeidet, og er avhengig av om eleven kan overbevise læreren. Det skal i alle fall ikke representere noe ytterliggående i samfunnet. Det blir derfor en forhandling som må ende i en samforståelse. Dersom ikke læreren er blitt overbevist i løpet av arbeidsprosessen, vil det slå negativt ut for sluttvurderingen. Dette virker likevel være noe som blir avgjort tidlig.

I spørsmål om hva han gjenkjenner som kreative kvaliteter i et elevarbeid nevner han: «når eleven er nyskapende for seg selv». Han nevner spesifikt hvordan en elev fant ut en god løsning på rotasjonsmekanismen i værhaneppgaven. Basert på alle uttalelser om begrepet forstår jeg det som det å gjøre noe effektivt i de fysiske, mekaniske og økonomiske rammene av oppgaven. Lærer A ser også kreativitet i handteringen av verktøyene og i fortroligheten med metall som et hardt material. Denne kreativiteten mener han kan følges gjennom hele arbeidsprosessen og vil også være synlig i et sluttprodukt.

Lærer A's mappevurdering består i et dokument som i hovedsak utarbeides på skolen, men fullføres hjemme dersom tiden ikke strekker til. Den skal fremstå som et ryddig dokument som beskriver og dokumenterer arbeidsprosessen fra ideutvikling til ferdig produkt. Den skal ha bra layout og representerer elevens egenvurdering og evne til å bruke verkstedets eller håndverkets fagterminologi. Her skal også motivvalg og stiliseringsprosess begrunnes. Mappen blir et eget vurderingspunkt som kommer i betraktning når det ferdige produktet er levert.

Lærer A - Kritiske hendelser



Illustrasjon 2: "A1". Eleven legger seg på et for lavt prestasjonsnivå, i frykt for å feile.



Illustrasjon 3: "A2". Lærer og elev må forhandle om hva som er et passende motiv.

Lærer B



Illustrasjon 4: «B – veiledningssituasjonen»

Bakgrunn

Lærer B er utdannet møbelsnekker og uteksaminert som som faglærer i KH i 1977 ved Blaker lærerskole. Han har jobbet både på barne- og ungdomstrinnet i totalt 39 år. Lærer B underviser i trearbeid på 9.trinn og trearbeid/maleri på 10. trinn. Han har også lang erfaring med elever med spesielle behov.

Lærer B er spesialisert innen tre, og fikk tidlig inspirasjon til å bli formingslærer:

B: Jeg lærte tidlig hvor viktig det er med motivasjon. I 4. klasse hadde jeg en ren sløydlærer. Jeg ville bli som han etter en måneds tid. Han var flink. God til å motivere. Visste det nok ikke sjøl, men drev tilpasset opplæring. Mange gjorde varierte ting.

Han måtte være nysgjerrig for å finne ut om vi kunne mestre. Han ga jo en individuell veiledning. Jeg har tatt med meg det å være bevisst over at elever skal like faget, ønske å få til. For de er nysgjerrige. Så det er nok der.

Lærer B forteller han har opplevd et press på faget om å ha teoretiske prøver som har innebåret skriftlighet rundt håndverk og handtering av verktøy i stedet for praktisk arbeid. Han er meget bevisst på, med hensyn til elevenes motivasjon, å beholde faget så praktisk som mulig. Han mener det finnes en agenda blant de som utformer læreplanene å gjøre fagene så like som mulig. Og at det ofte gjøres endringer for endringens skyld.

Ut fra egen praktisk bakgrunn mener han teori, som kunsthistorie, fungerer som et nødvendig onde. Jeg forstår det som han mener den teoretiske biten bør være til hjelp til den praktiske biten, og ikke omvendt. Han kan knyttes til en *simplistisk formbild*.

Han setter mestring og motivasjon fremst, og mener han har drevet tilpasset opplæring gjennom hele yrkeslivet. Han mener dette faller naturlig i KH, og misliker at de klassiske «kjernefagene» skal presses inn. Jeg regner med han sikter til oppmerksomheten rundt de grunnleggende ferdighetene.

Lærer B har arbeidet etter mange læreplaner gjennom årene, og har med seg et antall bøker og hefter til intervjuet. Vi kommer inn på hvilke som han mener har vært best i forhold til den som gjelder i dag:

B: *Jeg ser jo det når jeg har bladd tilbake til Mønsterplanen fra '74, at det jeg har streket under og det jeg har plukket ut der, det bruker jeg mye i dag. Arbeidsinnsatsen, det uttrykket skal man ikke bruke noe mer, men det brukte vi i vurderingene. Sammen med en kollega på ungdomsskolen på 90-tallet, vi hadde veiledning i forhold til andre lærere om hvordan vi vurderte forming, som det het da. Da var arbeidsinnsats en vesentlig del av vurderinga. Men nå velger jeg vel heller å kalle det en arbeidsprosess, at det er den du ser.*

Han mener vurderingen burde legge mer vekt på *hvordan* eleven arbeider i faget og hvor rasjonelt de går til verks. Han nevner utvikling og fremgang som nødvendig for motivasjon og at disse faktorene burde prioriteres i vurderingen. I en veilednings- og vurderingssituasjon mener han det er avgjørende å peke på hvor og når en elev har lyktes, og at det får

oppmerksomhet i øyeblikket det skjer. Det bør ikke være en samtale som andre overhører, men en kommunikasjon som bare skal registreres av eleven det gjelder.

Bilde 1:

Eksempel på hvordan Lærer B gir tilbakemelding til elevene. Her ser vi en kommentar på hvordan eleven har handtert løvsagen i utskjæring av form.

(foto: Raimo Hassel)



(...) Som du har sett er det dette personlige. Jeg går forbi eleven og skriver en liten tekst, det kan være det lille ordet som beskriver noe positivt ved arbeidet (B)

Denne gjennomgående gesten imponerte meg, og jeg vil komme tilbake til den senere.

Oppgaven: VEGGLYSESTAKE

Lærer B's vegglysestakeoppgave for elevene på 9.trinn er en oppgave i trearbeid. Oppgaven går ut på å designe en funksjonell lysestake i heltre, bestående av et bakstykke og en lysholder. Oppgaven består i å tegne/skisse mulige skisser for bakstykket ut fra egen fantasi, og velge ut en som videreutvikles til arbeidstegning. Siden skal eleven skjære ut og pusse formen. Deretter sammenføres de to delene med lim og treplugger. Det er valgfritt om eleven vil male eller overflatebehandle det ferdige produktet. Undervisningen foregår i økter på 90 minutter over åtte uker. Lærer B har 15 elever, plassert ved hver sin arbeidsbenk i sløydsalen. Læreren legger opp til en gestaltorientert veiledningssituasjon (Inglar, 1997). Det vil si at læreren fokuserer på å være en god observatør overfor de som veiledes, der det

nødvendigvis ikke er bare hva læreren sier som betyr noe, men i tillegg kroppsspråk og subtile signaler (Inglar, 1997). At elevene finner ut av ting på egen hånd står sentralt.

Oppgaven presenteres innledningsvis konkret med lærerens eksempel av produktet (se bildet). Det er en uinteressant, upusset og litt skjev form - men produktet er funksjonelt. Slik forstår elevene hvilke grunnleggende kvaliteter objektet skal ha. Det fremstår likevel ikke som et ideal.

Jeg registrerer at Lærer B ordknapp og sørger for at elevene kommer raskt i arbeid. Dette har selvfølgelig tidsmessige årsaker, men er også et bevisst didaktisk grep:

B: *Jeg er veldig opptatt av å vise. Lære ved å se.*

Dette er åpenbart beslektet med Reitans *learning by watching* (Reitan, 2007). Selv om han gir elevene en oppgavetekst som forklarer oppgavens gang, mener han den er marginal i forhold til elevenes forståelse. Han starter timene sine med å demonstrere hvordan en praktisk handling skal utføres, og kanskje viktigst, hvordan den *ikke* skal utføres. Han viser for eksempel hvordan man kan belaste og vri bladet til en løvsag til det blir ubrukelig. Det gjøres med en stor grad av humor, og elevene virker å registrere poenget og kommer raskt tilbake til arbeidet.

I ideutviklingsfasen er Lærer B opptatt av at elevene ikke skal være redde for å tegne, men vil at man i utgangspunktet skal holde seg unna billedlige forelegg fra blader eller internett:

B: *Man får ofte spørsmålet: hva ville du gjort? Det er viktig å fortelle dem at de må velge. De står friere i hva de vil uttrykke. Når vi er inne på om vi bør bruke ting fra nettet, så møter jeg meg selv litt i døren. Fordi jeg forteller at man skal lære ved å se. Det finnes en haug her som man ser. Men å kopiere – da får man pekefingeren. Det er en utfordring jeg kanskje må se på; hvordan kan man få elevene til å plukke ut et motiv og gjøre det til sitt eget. (...)*

B: *Det er viktig å treffe interesseområdet. Da har du straks en naturlig motivasjon. Der er det gjenkjenning av form og størrelse som gjør det enklere å komme i gang.*

Med henvisning til lærerens eksempel han viste i starten, nevner han problematikk rundt herming og plagiat. Han sier elevene ofte fisker etter et ideal, eller hvordan Lærer B vil ha det. Han sier det er en utfordring å få elevene til å innse at arbeidet deres må være annerledes og personlig. Han setter pris på elever som kan tenke abstrakt, for å siden konkretisere dette i et fysisk produkt. Det finnes ingen fasit. Likevel er herming mellom elever noe han må forsøke å ordne opp i, slik at opphavsmannen får rett.

Lærer B har en bevissthet rundt eierskapet av et arbeid, og nevner at han bare til nøds legger egen hånd på verket. Han ser sin rolle som en veileder som skal forhindre at de mislykkes i det de gjør. Han mener han fort kan kartlegge elevens læreforutsetninger i det han trekker paralleller med tidligere tilfeller.

Gjennom hele prosessen understreker han viktigheten av at eleven har en følelse for den hun lager og at lærerens fremste oppgave er å forhindre at produktet havner i søppeldunken. Kjærligheten til produktet skal ligge i at eleven har gjort den selv. Gjennom å lykkes, motiveres eleven for videre arbeid. Dette prioriteres høyere enn måloppnåelse og vurdering av kvalitet.

Tilbakemelding til elevene gis fortløpende gjennom økten, der han etter beste forsøk rekke over alle. «Alle må med», sier han, og det er viktig at rolige personligheter ikke overses. De formelle tilbakemeldingene utfører han fire ganger per periode. Han ser det som viktigst med de formelle tilbakemeldingene dersom han har store grupper. Da kan det bli vanskelig å ha oversikt over den enkelte. Han er åpen på at han prioriterer de svake elevene, ettersom de sterke elevene stort sett er selvdrevne.

I de formelle tilbakemeldingene, som gjerne må si noe om måloppnåelse, uttrykker han vansker med å være nyansert. For å holde liv i motivasjonen vil han helst fokusere på det som er positivt i stedet for å pirke på det som kan gjøres bedre.

Dette har imidlertid skapt vansker for han ved en sluttvurdering. Mange ganger har han havnet i en situasjon der eleven ikke har fått noen kritikk på et arbeid som havner på en middels karakter. Dette kan føre til skuffelse og overraskelse. Han understreker derfor at det er nødvendig å vise konkrete eksempler underveis som kan vise hva som kan gjøres bedre.

B: Elevene er opptatt av hva de blir trukket på!

Dette sier noe om hvordan elever tenker når det gjelder vurdering. Lærer B understreker at rettferdighet er nøkkelen i sin undervisning. Dette kan være vanskelig i det man setter elevarbeider opp mot hverandre. Dette fordrer retningslinjer i forhold til hva som er god kvalitet.

I spørsmål om hva han identifiserer som kreative kvaliteter i et elevarbeid sier han følgende:

B: *Oppfinnsomhet! Det ordet har jeg alltid brukt: det ordet like jeg mye bedre enn kreativitet, fordi jeg tror at det å være oppfinnsom er noe elevene forbinder noe med en gang.*

Hvis vi tar utgangspunkt konkret i vegglysestaken, så vil oppfinnsomhet og kreativ ideutvikling bety mye. Man må lete og være nysgjerrig og se mulighetene!

Videre blir han spurt om hva han mener om de ekspressive kvalitetene i et elevarbeid:

B: *Det kan hende de bare er der naturlig. Jeg kan trekke det inn via erfaringer og min egen nysgjerrighet i oppveksten. Hva har jeg dratt med meg av disse tingene? Hvilke muligheter har man fått?*

Han fortsetter å snakke om naturopplevelser og begivenheter som har preget ham fra barndommen, og som har gjort ham til den personen han er.

Jeg som person påvirker mye, i det jeg har masse å ta av kan jeg hjelpe til å skape en nysgjerrighet. Jeg behøver ikke si i disse sammenhengene; kanskje du burde gjøre sånn eller sånn? Men det kan være: du sier du liker å gå på tur? Du sier at du skal ta jegerprøven? Hva er det du ser for deg da? Jakter du midt på sommeren, eller? Da er vi inne på å diskutere det som preger en elevs særinteresse. Kan du overføre tanker og bilder til dette her? Denne delen kan ikke bli feil.

Vi kommer inn på mappevurdering. Han innrømmer å ikke ha drevet særlig mye fokusert arbeid med mappevurdering, selv om elevene har en perm med skisser og arbeidstegninger. Det er fordi han mener skriving og dokumentasjon skal stjele tid fra det praktiske arbeidet. I permene et egenvurderingsskjema som fylles ut ved periodiseringens slutt. Det blir et enkelt refleksjonsnotat som kan brukes opp mot det læreren begrunner karakteren i sluttvurderingen. Det er viktig for lærer B at eleven forstår hvorfor hun har fått karakteren sin, og at hun sitter igjen med en tilfredshet etter begrunnelsen. Slik kan man avtale nye mål for eleven, selv om det vil foregå på et nytt verksted med ny lærer. Han mener han ser verdien av mappevurdering som et verktøy – ikke som dokumentasjon for lærer. Han peker på det Lærer C gjør i sin undervisning:

B: *Jeg vet at Lærer C samler alt i en kladdebok. Den hadde jeg tanke om å prøve meg på i fjor, den skal jeg prøve på i år. Årsaken til det er at jeg har tenkt tilbake på; hvor enkelt er det med en sånn bok. Jeg husker jeg har en egen grå kladdebok fra 1963, som jeg har tatt vare på. Den tar jeg fram og blar i. Vet du hva det er for noe i den? Det er bilder av idrett, skihoppere, fotballspillere, skøyteløpere. Den startet jeg med da jeg lå hjemme med beinet i gips og ikke fikk vært med på noen ting. Jeg var elleve år. Det var bare å klippe ut og lime inn. Der står det bare en liten kommentar om hvem det er og når det er.*

Lager de en mappe naturlig samtidig som de utfører en praktisk prosess, så kommer de ikke til å kaste den boka.

Lærer B - Kritiske hendelser

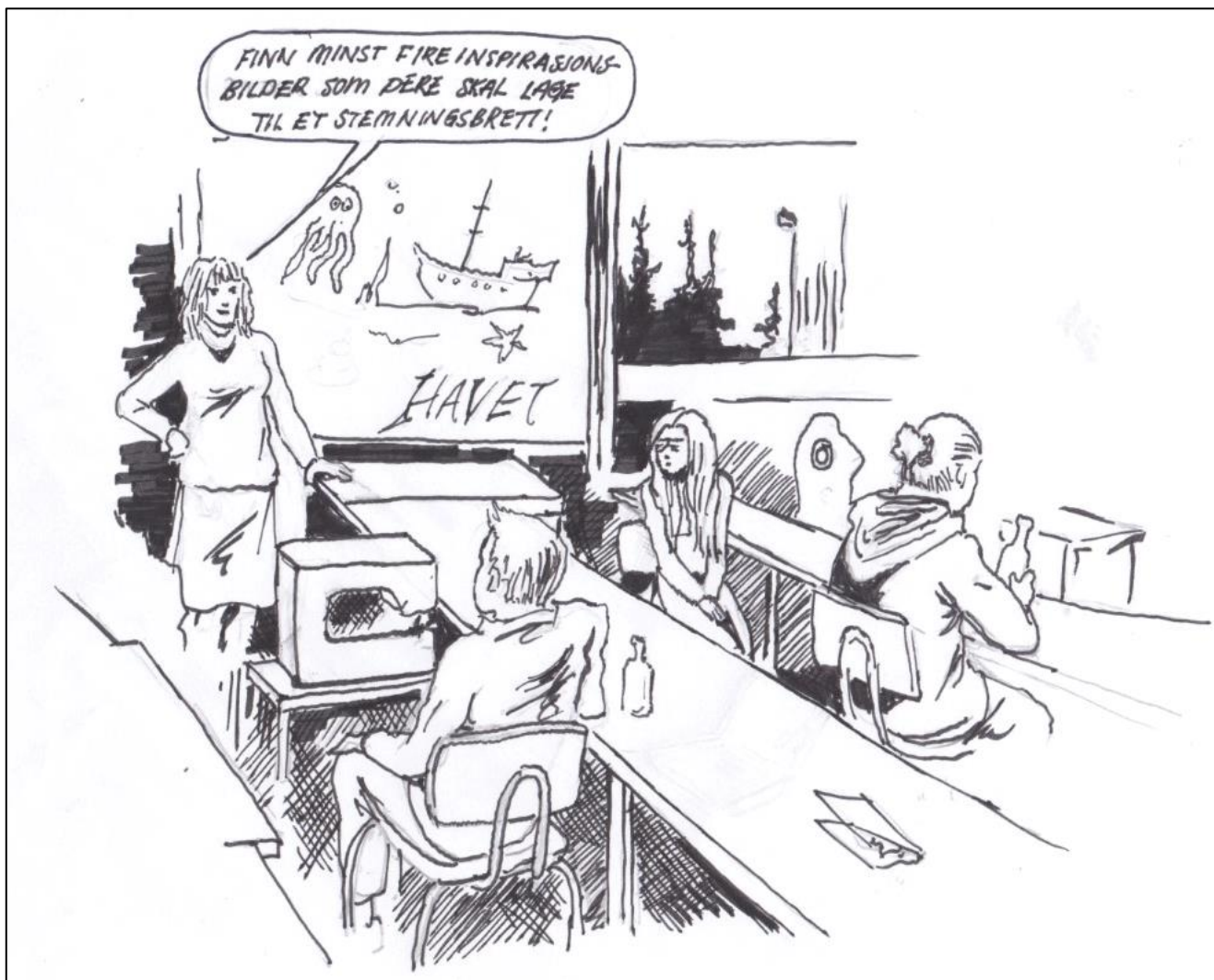


Illustrasjon 5: "B1" Lærer ser faren ved at eleven blir i overkant opptatt av en del av prosessen.



Illustrasjon 6: "B2" Eleven havner i en flyt der hun ikke er kritisk til hva hun gjør.

Lærer C



Illustrasjon 7: «Lærer C – veiledningssituasjonen»

Bakgrunn

Lærer C er utdannet bachelor og faglærer i KH, uteksaminert i 2010 ved Høgskolen i Oslo, (HiO). Hun har jobbet totalt seks år som lærer, både på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Lærer C underviser i K&H og valgfaget design/redesign på alle tre ungdomstrinnene.

Lærer C anser seg selv som en allrounder innen faget, i det utdanningen besto i ulike workshops, men underviser først og fremst i tekstilbaserte teknikker. Hun bemerker at hun tidlig ønsket å bli KH-lærer og at det var et spesifikt forbilde som inspirerte til det:

C: Jeg hadde en fantastisk lærer på VGS, faktisk, som jeg tenker tilbake på gjorde veldig mye riktig. Det var måten hun presenterte oppgavene på, hvordan hun gjennomførte samtalene underveis bare gled naturlig. Vi sto aldri fast ved noe, hun viste alltid et vidt spenn av

teknikker og metoder, så jeg følte jeg hadde et kjempegodt grunnlag da jeg begynte på høyskolen. Det er klart, der var det mange kjempeflinke pedagoger og lærere, men hun stikker seg ut tydelig som en inspirator.

Gjennom varierte arbeidsmetoder mener hun kunst og håndverk flettes sammen, der teorien blir lært gjennom det man gjør. Hun er opptatt av at elevene skal være bevisst på prosess, og at prosess består i å teste seg frem. Lærer C mener det skal være rom for fortolkning i en oppgave, der eleven må gjøre veivalg de kan stå for. Dette bidrar til at elevene føler eierskap til produktet sitt, og at det gis et personlig preg. Veiledningen mener hun består i å synliggjøre fordeler og ulemper ved de ulike veivalg, og forholder seg ikke til fasiter eller idealer. Dette knytter Lærer C til det Gulliksen beskrev som en *ekspressiv/ornamental formbild* (Gulliksen, 2006).

Hun mener at kjærligheten for et arbeid innebærer eleven setter pris på prosessen og ikke ønsker å bli ferdig så fort som mulig. Det er viktig at elevene blir vant til en bestemt gang i hvordan alle oppgaver utføres. Hun mener en slik rutine gjør at elevene forstår vitsen med prosess, og ikke forsøker å haste videre. Læreren må også gjøre elevene oppmerksomme på når de overarbeider produktene sine, i det man kan sitte og pynte og pusle uten å være kritisk til kvaliteten på det man gjør.

C: (...) *Det i forhold til oversiktligheten og ryddigheten i prosessen går også på om du verdsetter ditt eget arbeid. Om du bryr deg om det.*

I kommunikasjon med elevene anser hun det viktig å holde frem det som er viktig for dem. Utfordringen i startfasen er at mange elever tenker ferdig produkt før de har startet en prosess. Derfor sverger hun til åpne prosesser i arbeid med stemningsbrett, tankekart og skisser. Et stemningsbrett består i en samling bilder fra internett og blader som ordnes i en collage. Stemningsbrettet mener hun bidrar til å samle og skape assosiasjoner i elevens billedverden. Lærer C's undervisning minner om en konfluent veiledningssituasjon. (Inglar, 1997). Det betyr at hun vektlegger opplevelsesaspektet. Elevene oppfordres å ta utgangspunkt i seg selv og utføre fantasireiser. Det skaper en leken stemning blant elevene, og de uttrykker glede over en frihet de ikke opplever i andre fag.

C: (...) *Det er mange som har stor nytte av stemningsbrettene. De setter sammen bilder for å skape nye og egne ideer. Det bidrar til at de ikke BARE kopierer det de ser, de drar sammen en pakke, eller sammensurium av ideene de har fått.*

Den konfluente retningen kan også gjenkjennes i relasjonen mellom elevene. Hun ser ikke noe problem i at elevene etterlikner eller henter inspirasjon fra hverandre innledningsvis. Hun understreker samtidig at elevene må forsøke å trekke arbeidene sine i ulike retninger etter hvert, slik at de får et personlig preg.

Oppgaven: FLASKE

Lærer C's flaskeoppgave i valgfaget Design/redesign 8. trinn er representativt for hvordan hun legger opp undervisningen og vurderingen sin. Oppgaven har et overordnet tema som settes i et miljøperspektiv: havet. Elevene skal ta utgangspunkt i en glassflaske som skal omskapes til et dekorativt produkt i blandede materialer. Oppgaven presenteres innledningsvis med bilder av havet, der elevene blir bedt om å diskutere, skrive ned og tegne assosiasjoner i en arbeidsbok. Arbeidsboka blir brukt som et mappeverktøy gjennom hele prosessen. Arbeidet med denne mappa starter med det jeg forklarte som stemningsbrett. Deretter setter elevene i gang med ideutvikling tegninger og design, mens de forsøker å finne ut hvilke gjenbrukbare materialer det vil være relevant å bruke i det praktiske arbeidet. Det skal være materialer som kan gjenspeile motiver og konsepter som gjelder temaet. Materialene skaffes fortrinnsvis av elevene selv på fritiden, men læreren har også et lager med gjenbruksmaterialer. Undervisningen foregår i økter på 90 minutter over ubestemt tid.

Lærer C nevner også tidsaspektet og elevens arbeidsdisiplin som avgjørende:

C: (...) *Man kan jo ikke tenke for seg hvordan ting kommer til å bli, selv om de har jobbet kjempehardt. Men de blir ikke ferdig. Vi har den tida, og vi som veiledere har forsøkt pushe. Hvis de ikke klare å lytte til den, må det bli en trekk for det. Det henger sammen. Selv om vi ikke skal vurdere innsats så sniker dette seg inn også.*

Mappearbeidet følger eleven i løpet av flere skoleår, og fremstår som et voksende repertoar av bilder, tanker og ideer.

C: (...) *Jeg holder på med en slags mappevurdering med arbeidsbøker. Jeg har printet ut en sjekkliste til elevene. For det er mange som ikke klarer å tenke så mye over prosessen. Da har*

de denne sjekklista ved siden av seg, der de kan huke av bokser. Der står det hva som kjennetegner inspirasjonsbilder – og hva jeg ønsker i forhold til skisser...

Det fremstår klart at arbeidsboka først og fremst er et verktøy. Det fungerer som et levende dokument som samler tankene til elevene underveis, men blir også en dokumentasjon på den prosessen som har foregått. Det finnes ingen spesifikk mal på hvordan denne arbeidsboka organiseres, men det understrekes at det skal holdes orden.

Hun gir tilbakemelding til elevene fortløpende, og avtaler ikke bestemte stoppunkter. Hun sier tilbakemeldingene vil variere i omfatning avhengig av «hvor de er». I samtalene må en forsøke å kartlegge hva som er viktig for elevene. Hvordan elevene tar til seg veiledning og hvordan de disponerer tiden er avgjørende for vurderingen. Derfor mener hun innsats *må* komme i betraktning. Læreren må passe på at eleven bryr seg om produktet sitt, og at alle delene i prosessen må gjøres med flid. Samtidig er det viktig at eleven utfordrer seg selv. Jeg forstår det som vilje til risiko blir avgjørende for vurderingen av arbeidet.

Hun mener tilrettelegging skjer hele tiden, og at det med hver enkelt må avtales delmål. Ekspressive elementer som stil og personlig uttrykk er viktig, men blir aldri omtalt i plenum. Men hun sier hun hjelper eleven med slike problemstillinger dersom de spør om det. Hun ser ikke bort fra at hennes egne preferanser/smak vil påvirke i en sånn sammenheng.

I spørsmål om hva hun mener er kreative kvaliteter i et arbeid svarer hun:

C: At de har tilført noe ekstra eller overraskende. Noe som jeg ikke kunne sett for meg, men som samtidig besvarer oppgaven. Det kan være måten de har brukt skissene på. At de klarer å tenke utenfor det figurative. At det kan bli mer tolkning også.

Hun forteller videre at man må se an hva eleven selv de klarer å få ut av oppgaven de får presentert. Hvis man kan se starten på noe lovende, må man forsøke å vedlikeholde dette hos eleven.

C: (...) Du merker jo om elevene forstår det. Når man kommuniserer og får svar tilbake, så er man på nett. Da vet man at man kan utfordre dem enda mer.

Lærer C - Kritiske hendelser



Illustrasjon 8: "C1" En elev blir besnæret av verktøyets kvaliteter og mister fokus på oppgaven.



Illustrasjon 9: "C2". Eleven lokkes av andre aktiviteter og vil bli ferdig så fort som mulig.

8 DRØFTINGSDEL

I de følgende kapitlene gjør jeg en drøfting av det som er problemstillingens nøkkelord; kreativitet, motivasjon og underveisvurdering. Det er viktig å trekke frem informantenes tanker om kreativitet og hvordan de verdsetter og kommuniserer kvaliteter til sine elever. I denne kommunikasjonen blir det viktig hvordan lærerne ansporer og motiverer elevene generelt og i spesifikke veiledningssituasjoner.

Jeg vil basere denne drøftingen på teorien jeg har presentert innledningsvis, men også trekke paralleller til teori jeg ble oppmerksom på etter undersøkelsene. På denne måten gir det et bilde av min for forståelse i forhold til oppdagelsene.

Selv om informantene kan plasseres i Gulliksens formbilsarketyper, er det slående at lærerinformantene deler en felles etisk plattform i forhold til fagets praktiske natur og som et slags dannelsesoppdrag på samfunnsstrukturelt nivå. Derfor begynner jeg med det de anser som viktigst – de meningsfulle situasjonene og det som kan være hindringer for progresjon. Deretter tar jeg for meg OECD's forskning rundt kreativitet som en sammensatt kompetanse i fem punkter, og hvordan dette korrelerer med informantenes uttalelser og observerte situasjoner.

8.1 De meningsfulle situasjonene

Jeg merker meg at alle tre informantene setter mestring og motivasjon som de viktigste hensyn. Dette knytter de opp mot flid og omtanke for produktet. I følge Ziehe tar læreren rollen som produsent av undervisningssituasjonen. Hun må produsere undervisningsstoffets plausibilitet, etablere en personlig rolle med elevene og inspirere til selvmotivasjon og arrangere innlæringssituasjoner (Ziehe et al., 2004). Læreren tilrettelegger for et miljø der både lærere og elever konstruerer situasjoner. Ferdigheter og kunnskap overføres ikke direkte, de emuleres gjennom eleven. Derfor blir det viktig at læreren har en forståelse for hvilket nivå eleven befinner seg på. Dette innebærer læring som gir mening, i det det kan brukes til noe eller knyttes til andre aspekter av deres verden (Douglas Boughton, Eisner & Ligtvoet, 1996).

Det virker viktigere enn de konkrete vurderingskriteriene de har for oppgavene. De er alle opptatt av at elevene skal se nødvendigheten av en arbeidsprosess der de må kunne tilegne seg rutiner og arbeide effektivt. Dette mener de fordrer en god arbeidsinnsats og evne til å disponere tid.

Det legges vekt på å stimulere nysgjerrighet og synliggjøre fremgang og sammenheng. Slike forhold baseres på en sympati og en gjensidig aksept for det som skal gjøres. Dersom denne ikke finnes kan eleven totalt miste interessen og læreren vil ikke ha pedagogiske virkemidler til å få eleven til å arbeide (Ziehe et al., 2004, s. 93).

Som nevnt tidligere kan dette fremstå som et paradoks hvis man ser det opp mot opplæringslovens forskrift om at innsatsen ikke skal vurderes. Men informantene er enige om at man ikke kan holde innsatsen utenfor. Innsatsen blir ikke vurdert direkte, men er en grunnleggende forutsetning for at noen som helst kvalitet blir oppnådd og fremvist. Man kan muligens forsvare det gjennom konkrete kriterier, men det fremstår for meg som et spørsmål om skjønn.

Alle informantene mener også at holdningen og mentaliteten til arbeidet spiller en viktig rolle. Dette ser jeg i det de nevner at elevene må bry seg om produktene sine. Lærer B nevner det er et nederlag dersom eleven helst vil kaste produktet sitt eller ikke vil ha det med hjem. I tillegg nevner han det som en seier dersom han ser en elev blir glad i produktet sitt, uavhengig av sluttvurdering, måloppnåelse og sammenlikning med andre elever. De andre informantene deler også denne meningen. Mestring, basert på en forståelse for egne læreforutsetninger, virker som et langsiktig og sentralt mål i undervisningen, og alle informantene knytter dette bevisst til elevenes fremtidige fungering i arbeidslivet.

Det er tydelig at lærerne har utviklet egne strategier for å opprettholde motivasjon – basert på den disiplinen de holder på med. Her bidrar de alle gjennom sine veiledningsmodeller og lærerstiler. De må tilrettelegge for fremstillers erkjennelsesinteresse. Det vil si at elevene må få sansen for hvordan et hvert kunstverk kommuniserer (Hansson et al., 1991).

8.2 De hedonistiske fristelsene

Av de indre motivasjonsformene som jeg beskrev innledningsvis i oppgaven, er det den eudaimonistiske gleden som lærerne forsøker å kultivere. Den som bygger et menneske for å møte fremtidige utfordringer. Dette kan tolkes ut fra de uttalelsene de gjør om kjærligheten til arbeidet. Målet er at elevene erkjenner en utvikling av seg selv, uten at ytre anerkjennelser (karakterer, sammenlikning med andre) gjør seg gjeldende (Imsen, 2005). Den hedonistiske, materielle motivasjonen kan oppleves gjennom arbeidet med fine materialer og gode verktøy (Waterman et al., 2008). Så de står ikke i motsetning til hverandre.

Men den hedonistiske motivasjonen kan fort fremkalle en flyt som kan være destruktiv. Det kan vi se i den illustrerte kritiske hendelsen til Lærer C – C1 (s. 63). Eleven blir så besnæret av tekstiltusjens behagelighet og effekt, at han setter i gang med uhensiktsmessig pynting – som i sin tur vil ødelegge prosessen og arbeidet. I et kritisk realistisk perspektiv kan man oversette dette i at den fysiske transaksjonen med naturen anfører eleven i en flyt som motstrider det som er blitt avtalt som kvalitet på et høyere aktør/strukturnivå – det vil si oppgaven. Emergens oppstår i det eleven forstår konflikten og lærer av det.

Det eleven blir bevisst over er at et kunstverk består av flere dimensjoner. Rent fysisk er bildet laget noen materialer og gjennomført via en teknikk. En annen side er at et bilde består i et bevisst eller ubevisst formspråk som uttrykkes gjennom et motiv (Hansson et al., 1991).

8.3 Ferdig eller ikke ferdig

Selv om lærerne organiserer undervisningen i ulike veiledningssituasjoner og utøver ulike lærerstiler, merkes det at underveisvurderingen preges av forhandlingssituasjoner. Det kan ses i det Lærer A krever å bli overbevist over hva slags motiv som egner seg for en værhanne. Det kan ses i det Lærer B forsøker å få eleven til å beherske fantasien slik at det ikke går ut over funksjonaliteten i produktet. Lærer C må forsøke å få eleven til å strekke seg litt lenger i arbeid med flasken, selv om det ikke finnes noe bestemt mål for når man er ferdig.

Det er uansett viktig for alle informantene at produktet skal *fremstå* som fullendt. Dette ser i sammenheng med det Strannegård (2007) beskriver som koblingen mellom kvalitet og autentisitet. Det foreligger en kvalitet i det som oppfattes som ekte, oppriktig og ærlig (Strannegård, 2007). Dette ser jeg i det læreren har overvåket en elevs arbeidsprosess og ser hvilke utfordringer som eleven har trosset – der prosessen blir en fortelling. Og denne fortellingens troverdighet virker å være avgjørende for lærernes helhetlige vurdering.

Samtidig finnes det et dannende aspekt i å fullføre på en eller annen måte. Prosjekter som ikke kommer i mål fyller fort bevisstheten i forhold til nye arbeidsoppgaver og kan hemme nye tanker og ideer (Lerdahl & Finne, 2007).

Ferdig eller *ikke ferdig* virker å bli avgjort opp mot to viktige faktorer: Tidsramme og innsats på riktig prestasjonsnivå. For å kunne arbeide på et undersøkende vis må man ha tilstrekkelig med tid. Oppgavene må i tillegg gi rom for ulike løsninger (Lindström et al., 1999, s. 77). Tiden får man ikke gjort noe med, men er en avgrenset faktor man må forholde seg til i vurderingen. Dersom tiden skulle bli avkortet av uforutsette hendelser, mener lærerne at vurderingen skal gjøres i elevens favør. Det riktige prestasjonsnivået derimot, krever kartlegging og tilrettelegging gjennom veiledning. Alle lærerne tar hensyn til hvilke erfaringer elevene har fra før, hvilke ambisjoner de har i forhold til forutsetninger. Ut fra disse premissene forsøker lærerne å kultivere arbeidslyst og motivasjon. Dette mener de skaper enkeltkasus som er vanskelig å vurdere i forhold til konkrete vurderingskriterier, der det skal redegjøres for grad av kreativitet og personlig uttrykk. Mentaliteten virker alltid å spille inn.

Som ventet ut fra min forforståelse hadde ikke lærerne klare definisjoner for hva kreativitet innebærer. Lærer A så det for eksempel gjennom det elevene uttrykker av fortrolighetskunnskap i arbeid med verktøyet og det harde metallet. Det kan ikke lett uttales, siden han vurderer denne kreativiteten gjennom den fortroligheten han har selv.

Jeg regner med at alle KH-lærere, som jeg, lever med en uro rundt denne utilstrekkeligheten – i at mangelen av definisjon kanskje fører til at man overser gode kvaliteter. Det de imidlertid var enige om var at *én* side av kreativitet kan ses i det de finner gode løsninger innenfor en teknisk, økonomisk ramme. Ingeborg Stana (2016) bemerker at det blir for

enkelt å redusere kreativitet som evnen til å skape et estetisk eller teknisk godt produkt.

Samtidig viser hun til forskningen til OECD:

8.4 Kreativitet ifølge OECD

I 2012 gjorde OECD en undersøkelse som så på sammenhengen mellom et lands score på PISA-testen og elevenes mentalitet (Stana, 2016). Man fant en omvendt korrelasjon mellom høy måloppnåelse og kreativitet, innovasjon og entreprenørskap. I elevens arbeidsprosess ble det målt i hvilken grad eleven er

1. nysgjerrig og undersøkende
2. utholdende i forhold til usikkerhet og risiko for å feile
3. fantasifull og har evne til lek med løsninger og uvante kombinasjoner
4. systematisk og har evnen til å forbedre og utvikle løsninger
5. samarbeidsvillig og har evnen til å gi og ta tilbakemelding

Gjennom disse punktene blir kreativitet foreslått som en samlet kompetanse som ikke kan knyttes til spesifikke fag eller arbeidsoppgaver. Disse punktene kan gjenkjennes i lærerinformantenes tankegang, og forsvarer deres oppfatning om at mentaliteten må være med i en vurdering av kreativitet og prosess i KH.

Som vi skal se prioriteres disse punktene forskjellig av den enkelte av mine informanter, men de finnes i bevisstheten på dem alle. Punktene kan ikke måles i konkrete vurderingskriterier, ettersom mentaliteten må settes i sammenheng med det som produseres. Jeg skal gå gjennom OECD-rapportens fem punkter av kreativitet, i forhold til hvordan mine informanter prioriterer dem:

8.4.1 Nysgjerrighet

Det eksisterer en motvilje hos unge mennesker, som ikke er knyttet til personer, men bestemte prosesser. De har bestemte erkjennelsesvaner og kriterier som forhindrer dem i å

føle glede ved seg selv. En god lærers oppgave blir å rykke og riste i det eleven oppfatter som selvfølgeligheter (Ziehe et al., 2004, s. 75).

Lærer B er informanten som bruker ordet nysgjerrighet mest. Han er meget bevisst over å ta utgangspunkt i den enkelte elevs interessefelt og la prosessen spille ut fra det. Han stiller dem spørsmål og anfører elevene inn på deres interessesfærer. Hvis dette ikke fungerer må han *dytte*, sier han. Dette setter i gang prosesser i jeg-et. Jeg-et står for det kreative og tilhørende egenskaper som vurderingsevne og mulighetskapasitet (Bergström, 1995). Bergström understreker at kaoskraften er en forutsetning for de sistnevnte funksjoner (Bergström, 1995, s. 163).

Lærer C stimulerer nysgjerrigheten gjennom den konfluente veiledningssituasjonen. Hennes oppgave er i utgangspunktet mer åpen for ulike løsninger, da den ikke har funksjonelle kravspesifikasjoner. Hun forsøker bevisst å holde elevene igjen i de utforskende fasene, slik at de ikke blir fristet til å fullføre med en gang – og søke rask tilfredshet ved å komme til veis ende. Det handler om å gjøre en reise.

Lærer A's trygge formidlingspregede form kan stå litt i kontrast på dette området. Tanken om å unngå sidespor og feil kan muligens hindre en åpen holdning som stimulerer til nysgjerrighet. En viktig kilde til nye løsninger handler om å ha en positiv grunnholdning til «feil», der man ikke ser disse som potensielle fiaskoer, men som kilde til nyttige erfaringer (Lerdahl & Finne, 2007).

Det blir en tilspising av *ettertenksomhetssituasjoner*, hvor den kognitive og nysgjerrige delen av eleven prøves, og det kan bygges en ny orden i hodene deres – vekker glede og stolthet (Ziehe et al., 2004).

Nysgjerrighet stimuleres i det læring blir et brubyggingsarbeid uten at man forholder seg til fasiter, selvfølgeligheter eller finkulturelle idealer og overbygninger (Ziehe et al., 2004). Man må selv være den som finner årsaker og forklaringer. I disse lærings situasjonene bør man ikke være hemmet av tid, høflighet eller kjente veier til viten (Rønning & Fyhn, 2005).

8.4.2 Utholdenhet og risiko

Utholdenhet må ses i sammenheng med systematisk arbeid (punkt 4). I den kritiske hendelsen, Lærer C - C2 (s. 63), aner man at eleven har andre aktiviteter som lokker (spill), og at dette fører eleven til å ville bli fort ferdig. Han velger den raskeste veien fra A til B og forsvarer det med en subjektiv tilfredshet (innlært postmodernisme). Læreren løser problemet som følgende: Først minner hun eleven på den fysiske rammen av tid, for å få eleven til å bevisst over lærerens struktur for undervisningen. Samtidig forsøker hun å appellere til konseptet rundt Spider Man, og estetikken rundt superhelten for å anføre eleven videre. Hun får hjelp av medelever til å komme med argumenter for hva som kan utarbeides og gjøres bedre i forhold til å være tro Marvel-konseptet. Emergens består i at eleven blir bevisst over at han har tatt for lett på oppgaven og overtales til å motstå lysten til spilling. Eleven blir nødt til å vise utholdenhet for å opprettholde kvalitet på aktør/strukturnivå.

Risiko. Faren for overraskelser er alltid til stede og krever lærerens evne til improvisasjon (Eisner, 2002). Jeg har mange ganger vært i situasjoner der en elev har tatt risiko i sitt arbeid, et hopp i det ukjente. Og mislykkes. Hvordan en lærer vurderer et elevarbeid i en slik situasjon anser jeg være avgjørende for motivasjonen for alt kreativt arbeid videre. Mitt inntrykk er at informantene takler dette med kompromiss. Informantene uttrykker gjennom uttalelsene at de ikke kan fabulere om hvordan et arbeid *kunne* ha vært. Derfor blir den høyeste måloppnåelsen (karakter) automatisk utelukket. Samtidig, dersom eleven har vist gode ferdigheter og god arbeidsinnsats over tid, må lærerne gå inn i seg selv og se om det var noe hun kunne ha gjort for å forhindre feiltrinnet. Mangel på tid og manglende veiledning ved kritiske punkter i prosessen blir nevnt som tilfeller der eleven ikke kan bebreides. Selv om sluttproduktet og målet ble en fiasko er man tilbøyelig for å vurdere arbeidet som meget godt allikevel. Da er vi inne på sluttvurdering. Jeg har tatt slike avgjørelser mange ganger for å ikke slukke gnisten i en elev som risikerte noe som var greit nok for å oppnå noe eksepsjonelt. Dette har jeg bevisst knyttet til å opprettholde det kreative motet for ettertiden. *Veien videre.* Det mener jeg er essensen i vårt fag.

Med informasjonsteknologiens fremskritt, må man også ta i betraktning at dristighet ikke lenger er så farlig som det var. Man trykker på angretasten eller griper til nettbrettet (Juell & Søyland, 2014). Dette blir imidlertid en annen diskusjon.

Uansett, rent formelt, er alt dette helt på siden av vurderingskriterier og kompetansemål. Innsatsen blir avgjørende for vurderingen. Den får man bare et helhetlig inntrykk av, og kan ikke fragmenteres til noe lett målbart.

Kritisk hendelse A - A1 (s. 51) er et eksempel på en elev om velger et for lavt prestasjonsnivå for å unngå risiko. Der kunne det spores til at eleven manglet erfaring med metall – så den situasjonen ble løst. Men ofte kan det være slik at en elev velger å gjøre minst mulig, slik at de ikke blir sårbare for kritikk. Dette kaller Ziehe *motivasjonens subjektivering* (Ziehe et al., 2004). I det man gir plass til elevens medbestemmelse har hun også mulighet for fravalg. Det blir derfor lettere for en elev å si nei dersom man blir utsatt for risikable valg eller irriterende forventninger (Ziehe et al., 2004).

Lærer B's kritiske hendelse B1 (s. 58) viser til en situasjon der læreren ser eleven legge seg på et for høyt prestasjonsnivå – og forutser uheldigheter. Det gjelder både i forhold til tidsrammen, og hva som er fysisk mulig å oppnå gjennom materialene. Læreren har en erfaring med det intransitive nivået som eleven ikke har, og kan derfor være vanskelig å kommunisere til eleven. Dette er en kritisk hendelse der det kan være vanskelig å for læreren å måtte stagge en elevs iver og ambisjon, i det hun er kommet i en god flyt i arbeidet med detaljer. Hun henger seg fast i en forberedende fase i arbeidet, og hun opplever mestring. Hun nyter til og med beundringen fra medelever som har anerkjent hennes ferdigheter i tegning.

a. Flaks og tilfeldighet

Jeg har også opplevd det man kan si er det motsatte; når du plutselig står og ser på et arbeid som fremstår som fullstendig, bra og *ferdig* – uten særlig innsats fra elevens side. Det kan være en god komposisjon. Det kan være noe visuelt besnærende som de flytende sjatteringene i en akvarell. Selv om det kanskje har oppstått av tilfeldighet eller flaks, mener jeg det er en kunstlærers plikt å bemerke kvalitetene også i slike situasjoner. Selv oppdagelser gjennom uhell eller tilfeldighet forutsetter at man må være mentalt forberedt. Man må kunne se hvilke tilfeldigheter som er verdt å ta vare på, samtidig som man kan

omformulere problemer og prøve nye løsninger. Dette krever mot og risikovilje (Lindström et al., 1999, s. 77).

Det er en kritisk hendelse på lik linje med andre, men bør i dette tilfellet kalles et *gyllent øyeblikk* (Rønning & Fyhn, 2005). Selv om det ikke er eleven bevisst, er det lærerens rolle å gjøre henne bevisst over det. Situasjonen kan være utdannende i det den utvider elevens kunstneriske repertoar, som nevnt tidligere. I følge den kritiske realismen vil det da være emergens i det man avdekker viten om det intransitive planet, med mulighetene som eksisterer i materialets iboende egenskaper, og knytter dette opp mot det man ønsker å oppnå som persepsjon- og illusjonseffekt. Det kan hjelpe henne til å oppdage slike situasjoner i fremtiden. Og som vi har vært inne på flere ganger, utvikles denne evnen og intuisjonen gjennom erfaring alene (Eisner, 2002).

Slik svarte informantene da jeg spurte hvordan de forholdt seg til kvaliteter som kunne oppstå ut fra flaks eller tilfeldighet:

A: *Går ikke an. Det finnes ikke tilfeldigheter. De må legge seg på et nivå de må strekke seg etter.*

B: *Hvis det skjer har jeg får få vurderingskriterier. Enkelt og greit. Det er flaks å slå hole-in-one i golf også, men de sikter jammen steikende etter det hølet. De har fått en oppgave de prøver å løse, og får til en hole-in-one, så skal de få betalt.*

C: *Det er noen som jobber veldig raskt, som man prøver å holde igjen hele tida. Men så til slutt er det kanskje ingenting å ta dem på – det er jo bra gjort. Og, som du sier, kan dette være tilfeldigheter – men det skal ikke straffe dem. Så lenge jobben er gjort. Så er det noe med at man kan se at nå er jeg ferdig også, og at produktet ikke overarbeides. Det kan være et vel stå stort problem.*

Som regel kan jeg være like kontant som mine kollegaer, men man kan fort glemme de mer ambivalente situasjonene når man skal uttale seg. Min opplevelse er at jeg til tross for gode vurderingskriterier må forholde seg til flaks. Jeg illustrerer min egen kritiske hendelse:



Illustrasjon 10: «Egen kritisk hendelse»

Det jeg har erfart som viktig i en sånn situasjon, er å få et inntrykk av om eleven forstår hva jeg peker på – og *hva* kvaliteten består i. Dette forstår man muligens ved at man snakker med eleven. Uansett gjør det seg gjeldende i det eleven forsetter arbeidet og tar vare på muligheten. Dersom det gode øyeblikket viskes ut, er det åpenbart at det ikke skjedde noen læring. Men dersom de faktisk kan ivareta det, og forstår hvorfor, kan dette åpne dører for en kunstforståelse som ikke består i en dikotomi mellom kunst og håndverk – der kunst er museumsbesøk og håndverk er kroppsarbeid. Det handler om en sensitivitet som angår det konkrete og det materielle, det flyktige og det konseptuelle. Kombinasjonen av disse to kan være ambivalent, og da er den potent som dynamitt.

Men i eksemplet mitt kan også feilen ligge hos meg, der jeg trekker oppmerksomheten mot en detalj i kunstverket som ikke var tilsiktet. Jeg trekker kanskje for mye av erfaringene fra eget kunstnerskap inn i veiledningssituasjonen, i det jeg blir blendet av en *haloeffekt*, som beskrevet tidligere (Lindström et al., 1999). I dette tilfellet handler det om at jeg ser kvaliteter i noe det ikke er blitt undervist i, men det blir verdsatt allikevel. Slikt kan føre til forvirring hos eleven.

8.4.3 Fantasi og lek

Hva gjør lærerne for å stimulere fantasien hos elevene? Motivasjonen er en viktig faktor for hvordan individet bruker sin viten i symbolske prosesser (Murray, 1971). Når det gjelder alt jeg har tatt opp av teori rundt visuelle metaforer, så var det ingen som brukte dette direkte som virkemiddel gjennom oppgavene sine. En åpenbar grunn til dette, er at oppgavene de hadde ikke la opp til å uttrykke et narrativ eller gi mening på et konseptuelt nivå. Jeg kunne også ane en manglende tro på at elevene på ungdomstrinnet ville kunne prestere noe på det området. Likevel fantes det noe der hos alle sammen. Alle legger opp til fantasifullhet i begynnelsen, men mest som en metode for å starte – og for å etablere en intensjon. Siden får disse prosessene (visjonene) i ulik grad leve sitt eget liv, der et godt resultat blir målt ved sluttvurdering (med C som unntak) – som bonuspoeng (Lutnæs, 2011). Dette aspektet av kreativitet bærer med seg det jeg tidligere forklarte som *divergente problem* (Lindström et al., 1999).

Lærer A tok muligens en bevisst avstand fra slike kvaliteter da produktbeskrivelsen i oppgaven var såpass klar. Arbeidet med motivet besto i ren stilisering av et bilde hentet fra hodet. Så var det en diskusjon om motivets egnethet. Ellers så besto resten i håndverksarbeid der kvaliteter er klart definert på forhånd. På så måte ville han minimere muligheten for at fantasien kom i veien for håndverket. Han begrenser kritiske hendelser på dette området, ettersom de kan stå i direkte konflikt med selve håndverket, og de fører til forhandlingssituasjoner. Forhandlingssituasjoner kan i sin tur bryte intimsfærer og føre til *personlighetsvurdering*. Alt dette ser jeg som logisk i forhold til hans formidlingspregede veiledningsform.

Lærer B hadde et mye friere forhold til ideutviklingen, der de skulle hente motiver fra egne interessefelt:

B: (...) *Kan du overføre tanker og bilder til dette her? Denne delen kan ikke bli feil.*

Dette var også preget av en gestaltpreget tankegang, som nevnt med Molander, der eleven ble oppfordret til å bare tegne og se motiver i enkle, abstrakte skisser. Dette skulle så være katalysatoren for eget arbeid. Som hos A, var han opptatt at motivene skulle være hentet fra hodet, slik at man ikke skulle kopiere fra et forelegg. Han uttalte imidlertid kvaler med dette

i forhold til hans prinsipp om å *lære ved å se*, som viser en innsikt som samsvarer med det Reitans avhandling tar opp (Reitan, 2007). Denne visuellkulturelle koblingen vekker dog nye interessante problemstillinger på et aktør/samfunnsstruktur-nivå som jeg ikke har rom til her.

Lærer C er klart den som la mest vekt på fantasifullhet og idemyldring. Hun legger opp undervisningen (konfluent veiledningsmodell) med stor frihet i forhold til inspirasjonsbilder og arbeid med stemningsbrett. Moodboards er et velkjent begrep i designverden (Lerdahl & Finne, 2007). I et postmoderne, postmedialt perspektiv oppmuntrer man til å «stjele» konsepter og ideer fra andre og sette dem sammen til et eget uttrykk (McAlinden, 2006). Lærer C åpner for en blanding av symboler og tegn som tilbys av populærkulturen – ut fra elevenes egne interesser. De tar nødvendigvis ikke en ferdig pakke, men bruker dem idet de danner egne mentale verdener. Slik må oppfordres selv om det ligger utenfor lærerens forståelseshorisont. Elevens *egenverden* utgjør hennes mentale grunnutrustning og blir således målestokken for plausibilitet og mening (Ziehe et al., 2004, s. 103-104).

C: (...) De setter sammen bilder for å skape nye og egne ideer. Det bidrar til at de ikke BARE kopierer det de ser, de drar sammen en pakke, eller sammensurium av ideene de har fått.

Elevenes egenverden er hennes relevanssentrum (Ziehe et al., 2004). De er vanskelige å sette inn i skoleinstitusjonens dannelsesmålestokker. Det å begrense elevens kilder til inspirasjon og lage noe ut fra egen fantasi gjør at det oppstår klisjéformer (Hansson et al., 1991, s. 82). Om man ikke er særlig bevisst over visuelle metaforer som mekanisme, er det en kjensgjerning at klisjéer er relativt synlige som negative elementer i en kunstnerisk sammenheng.

8.4.4 Systematisk arbeid og evne til å gjøre forbedringer

I forhold til rutine og systematisk arbeid utmerker Lærer A seg. Her er det interessant å følge opp hans paralleller til idretten og måten idretten motiverer. Det er merkbart at han fokuserer på de målbare sidene av KH, der alle begynner «fra scratch», som A uttrykker det.

Lærer A legger ikke opp til en direkte konkurransesituasjon, men bruker seanser i plenum for å vise til konkrete fremskritt hos enkeltelever som kan være til etterfølgelse. Han legger da til rette for en sammenliknende kultur der det fremstår klart hva som er god og dårlig

kvalitet. Han peker bevisst på progresjon og at denne forholder seg til en begrenset tidsramme. Han utfører også korte samtaler med hver enkelt for å belyse progresjonen i forhold til skjema. En del lærere legger opp til prosjektsituasjoner som er lik de man møter i arbeidslivet (Hiim et al., 2009). Dette er tilfelle hos Lærer A. I denne situasjonen tar læreren rollen som både prosjektleder og rådgiver, der han pusher elevene på å yte sitt beste for å nå en deadline. Han lar ikke elevene bli sittende med tid til overs.

Denne disiplinen i produktutvikling kan ses i sammenheng med det japanske begrepet *Kaizen* – alt kan forbedres (Strannegård, 2007). Det var et begrep som fikk oppmerksomhet i det Japan reiste seg om industrinasjon i etterkrigstiden – og som er ledende i design også i dag. Det handler om å utvikle gode rutiner og disiplin og måle seg i forhold til andre (konkurrentene).

En slik sammenliknende, kompetitiv holdning til kunst- og designarbeid kan kanskje forsvares best ut fra dets rake motsetning, der kunstarbeid sammenblandes med terapi og velvære. Kunstteoretikeren Peter Dormer (1994) peker på faren for dette i det han henviser til kunsthistorikeren og terapeuten Peter Londons begrep rundt kunst nettopp som en «slags ikke-kompetitiv viten» (Dormer, 1994). London hevder kunst bør være et subjektivt anliggende, der man kan bedrive undersøkelser og oppleve egne åpenbaringer uten å føle seg tvunget til å måle verdien av dem i forhold til andre. Prosessen blir en slags belønning i seg selv. Dormer forkaster en slik holdning som totalt destruktivt for fagområdet, siden det bunner i en frykt for å ikke strekke til. Det fører til at man ikke trenger å bekymre seg om manglende teknisk kompetanse siden man ikke sammenlikner seg med andre eller er villig til å lære av andre (Dormer, 1994, s. 76).

Lærer C er også inne på nødvendigheten av god rutine:

C: (...) *Det skal være tankekart, stemningsbrett, det er skisser og arbeidstegninger. Det er en kjent gang i det. Da ser man, blant de som har fanget dette her, de tar det helt naturlig. (...) Det er fordi de forstår og vil – og kan se nytten av det.*

Denne formen for automatisering kan kanskje lugge litt i forhold til for eksempel nysgjerrighet og risiko. Men som nevnt innledningsvis, er en god didaktisk praksis resultatet av systematisk og langsiktig undervisning som utvikles gjennom tid (Klafki, 2001).

For at læringen skal bli effektiv, er det nødvendig at elevene ser helheten i det de gjør. I det de enkle oppgavene ses i sammenheng med helheten, øker også motivasjonen (Hiim et al., 2009). Som vi har vært inne på tidligere, blir kjærligheten til arbeidet viktig, og det kommer inn under dette punktet. Men, dersom det skal oppstå slik kjærligheten til arbeidet, og at strevet har vært verdt det, kreves det også at læreren bryr seg. Vi må gi oppmerksomhet og vise at vi tar elevens arbeid på alvor (Eisner, 2002).

8.4.5 Samarbeidsvilje og evne til å ta til seg veiledning

I KH er man vant til å jobbe med prosjektformen (Nielsen, 2009). Prosjekt blir brukt om et stykke arbeid som noen av fått ansvaret for, og som inneholder en form for problemløsning (Hiim et al., 2009). Vi ser dette i hvordan informantene legger opp til fordypningsoppgaver som går over mange uker. Samarbeid ser man likevel lite av. Alle uttrykker forsiktighet i å la elevene drive egenvurderinger eller vurderinger av hverandres arbeid. Evnen til egenvurdering er ikke medfødt. Det er en evne som må modnes og utvikles gjennom tid. Via skapende arbeid opparbeider man seg visdom gjennom å innta en mengde standpunkter og perspektiver (Lindström et al., 1999). I et samarbeid kan det være situasjoner med sosial perspektivoverføring, hvor man kan lære å artikulere sine behov, men samtidig få en evne til å leve seg inn i andres perspektiver. Her berikes eleven gjennom å få en mangfoldskompetanse (Ziehe et al., 2004).

Det kan argumenteres for at kompetansemålene i LK06 er fundert i en snever forståelsesramme som ikke gir rom for utvikling av metakognisjon og reflekterende elevmedvirkning og læringsmotivasjon gjennom gruppearbeid. Den kan kanskje bli for målstyrt (Engh et al., 2007). Av det mine informanter uttaler virker det som om et samarbeid fort kan føre til plagiat, kopi/original-problematikk og komplisere den individuelle vurderingen.

Det virker imidlertid som lærerne ser og vurderer evnen til metakognisjon først og fremst gjennom hvordan elevene tar til seg veiledning. Det kan handle om å erkjenne læreren som en autoritet i Lærer A's formidlingspregede veiledningssituasjon:

A: (...) *Også kanskje ikke du VIL høre på meg (...). Jeg har foreslått for deg, ut fra min erfaring hva du bør gjøre for noe. Da er det tøft av deg, for nå vet du hva jeg mener. Og hvis du ikke*

kommer i land på den datoen vi har satt for at oppgaven er ferdig, så har jeg notert at jeg har foreslått at du bør gjøre dette annerledes. Da kan man ikke klage på at man ikke har fått tid til å bli ferdig. Da har du gått på tvers av veiledningen min.

Dette handler ikke om å oppdra elevene til å utvise høflighet og ydmykhet. Her handler det om å anerkjenne læreren som den sentrale personen – den som kjenner normene og reglene som er gjeldende for fagfeltet (Inglar, 1997). I dette oppstår en sosial speiling på aktørnivå, som forklart tidligere med symbolsk interaksjonisme (Imsen, 2005). Eleven må klare å leve seg inn i lærerens synsvinkel og hvordan han vurderer henne. Emergens oppstår i det mekanismene danner basis for og utvikler elevens objektive selvoppfatning.

Lærer B, med sin prosess/gestaltorienterte veiledning er mer opptatt av opplevelsesaspektet til elevene. Det legges mer til rette for en subtil påvirkning fra lærer til elev, der han legger mer tiltro til individets evne og vilje til å ta bevisste, erfaringsbaserte valg (Inglar, 1997). Han sier ikke direkte hva som kan forbedres, kanskje fordi han ikke vil at eleven skal tro at arbeidet allerede har fremstått som dårlig. Han er meget var på å beholde motivasjonen og flyten. Allikevel, på et forsiktig og ordknapt vis, legger han opp til sammenlikninger og gir en liten kritikk de kan se, analysere og reflektere over. «Ikke fortell eleven, la henne oppleve det selv.», virker være mottoet her (Inglar, 1997 s. 46). Dette kan sees i de små tilbakemeldingene han gir som vist på bilde 1 i presentasjonen hans.

Lærer C kommenterer at man må se an situasjonene i forhold til hvilke problemstillinger en elev står overfor. Det nytter ikke å avtale klare stoppunkter, uttrykker hun.

C: (...) *Det går rett og slett på tid og hvor de er. For hvis du skal avtale tider, og plukke ut elever i økta, så hender det det ikke er relevant der og da.*

Hva læreren til enhver tid velger å kommentere, eller måten hun gjør det på, må avhenge helt av eleven og den situasjonen hun er i (Eisner, 2002 s. 52)

9 RETRODUKSJON

9.1 Motivasjon i en objektiv verden

Det kritisk realistiske perspektivet holder objektivitet og tverrfaglighet høyt i forståelsen av verden. I et skolefaglig perspektiv er det viktig at man gir en bredde og en plattform som ivaretar kunst og håndverk på egne premisser. Tverrfaglighet kan jeg fort oppfatte som et samarbeid og en forståelse på tvers av overfladiske skoledisipliner som har gått sine egne ville veier, og utviklet egne fordommer underveis. Det handler om å ta i betraktning naturen, miljøet, materialene som vi handler på grunnlag av og ser mønster i – og som er grunnleggende for alle fag. Man bør tenke *grunn* framfor *tverr*. Psykologen Jerome S. Bruner mente at selv om det er viktig å få tak i de generelle prinsippene og fundamentale ideene som gjelder for et fagfelt, er det like viktig å utvikle den rette innstillingen til læring og granskning (Dale, 2001). Han hevdet at en viktig ingrediens til dette er spenningen av å oppdage noe, og videre merke at det ved nærmere granskning finnes lovmessigheter i verden. Derfor kan det være hensiktsmessig for en lærer å forsøke å danne en struktur for egen undervisning som holder en del spennende elementer tilbake – la elevene gjøre feil og oppdage ting selv. En sterk kontroll vil kunne hindre den sure opplevelsen av å mislykkes, og vil naturligvis anspore elevens motivasjon videre gjennom mestringsfølelsen. Likevel går man glipp av de gode leksene i det man tar risiko og feiler. En meget målstyrt vurderingspraksis med definerte idealer kan føre til at elevene velger den sikre veien til målet, og blokkerer egen evne til å se muligheter. Det kan svekke initiativet til å utforske den objektive verden med et åpent sinn.

9.2 Den kalde trekken

Jeg sa jeg skulle forholde meg forsiktig til sluttvurdering. Det må nevnes i forbindelse med underveisvurderingen, idet karakteren representerer noe konkret med henhold til elevens måloppnåelse til enhver tid. Jeg anser dette som avgjørende for elevens motivasjon, siden det eksisterer et paradoks hva gjelder forståelsen av progresjon – og hvordan denne kommuniseres til elevene.

Sammenfallende for mine informanter er det de i undervisvurderinger beskriver som «det eleven får trekk for». Dette ser jeg som avgjørende i en vurderingskultur som skjer i en samforståelse på aktørnivå. Alle informanter er overens over at det ligger en arbeidsprosess til grunn for det som er gjort, og at det ikke finnes noen fasit for hva som er det ultimate resultatet. Likevel opererer man med «trekk», som om eleven begynner med karakteren seks (6) som består i et rent rulleblad, eller en snøhvit uskyld. Senere, i det man setter i gang med det praktiske arbeidet kan man opprettholde eller ødelegge denne ynden. Man får høre at man burde gjort ditt eller datt, og fulgt instruksjoner til punkt og prikke. Dette kan fort stimulere til en motivasjonens subjektivism, som jeg forklarte tidligere. Dette kan være et paradoks som oppstår i det man må sette en konkret tallverdi på en elevs prestasjoner. Det blir et kompromiss med de anerkjennende, ytre motivasjonene. En bakside av uttrykket «Less is more». Eleven kan se nytten i å la være å gjøre noe.

Her er blir da nytten av en klar mål- og kriteriebasert læreplan soleklar, i det den legger opp til milepæler som får eleven til å forstå konkret hvor man er hen i forhold til et visst prestasjonsløp.

9.3 Læreren som kontrollør og frigjør

Karen Brønne (2009), professor ved seksjon for Kunst og håndverk ved Høgskolen i Volda, har tatt opp problemstillinger som gjelder KH-faget motsetninger mellom et konkret kunnskapsinnhold og den frie utfoldelse. Det viser seg at lærerne har delte meninger om dette. Hun peker på hvordan mangelen på utfordringer vil svekke motivasjonen i det lange løp. Den frie leken kan derfor ikke være for fri, slik at det ikke finnes noen holdepunkter for kvalitet. Det er gjennom mestring man finner skapergleden (Brønne, 2009).

Man kan ikke skape noe fra ingenting, og strukturer og rammer er derfor nødvendig i alle kreative prosesser. Idealet må derfor være en minimal struktur med maksimal fleksibilitet (Lerdahl & Finne, 2007, s.103). Rammen for undervisningsopplegget kan oversatt til kritisk realisme være en struktur som skal avgrense aktiviteten, men også være noe man kan forsøke å overskride og bryne seg mot. På så måte blir motivasjonen stimulert av å møte passende utfordringer.

Jeg har presentert tre veiledningssituasjoner og lærerstiler som der man kontrollerer og frigjør prosessen i ulik grad. Det er åpenbart, basert på produkttypene til de ulike informantene, at det varierer hvor åpne rammene er ved ulike tidspunkt. Det overordnede nivået i et hvert kreativt prosjekt begynner med en slags verdigrunnlag (Lerdahl & Finne, 2007). Dette verdigrunnlaget formulerer intensjonen, om hva det for eksempel skal ha av funksjonelle er dekorative kvaliteter. Som vi så med Lindström, dannes visjoner basert på denne intensjonen. Det er hensiktsmessig å utvikle flere visjoner som gir en ulike retninger å gå (Lerdahl & Finne, 2007).

Lærerinformantene knyttet ideutviklingen først og fremst til begynnelsen av oppgaven. Dette ser ut til å være tilfelle i andre undersøkelser også, som for eksempel i Hanne-Ruth Eikills masteroppgave (Eikill, 2014). Man kan undre seg hvorfor den abstrakte, frie tenkningen vies kun til startfasen. For å anspore motivasjonen for arbeid, kan det fort være at man forfører elevene i en falsk form for frihet. Tendensen virker å være at det gjerne brukes ulike metoder for idémyldring i begynnelsen. Siden blir arbeidet mer låst og kontrollert av læreren – mot et konkret ideal. Vi har vært inne på årsakene: tid, individuelle forutsetninger og så videre.

Uansett ville det vært rart å mene at idéutviklingen stanser på et eller annet tidspunkt. I det Lerdahl beskriver prosessen som en stadig veksling mellom konkret og abstrakt, bør det også gjennomføres visjonsplansjer i det man begynner å konkretisere arbeidet i material og budskap (Lerdahl & Finne, 2007). Valgene blir ikke nødvendigvis færre med tiden, og det blir med riktighet uttrykt blant informantene hvor viktig det er å danne elevene for fremtidige utfordringer i arbeidslivet.

Det vil selvsagt gjøres forskjell mellom en oppgave med strenge funksjonelle kravspesifikasjoner og en oppgave som fremmer dekorative eller ekspressive elementer, men informantene kommer seg ikke unna det ene eller det andre, ifølge deres uttalelser. Derfor mener jeg man som regel bør ta høyde for å ivareta alle aspekter, funksjonelle som ekspressive, på en skikkelig måte. Da trenger man et overordnet perspektiv som medfører generalisering.

9.4 Tre arketyperiske veiledningsmodeller

Gjennom mine undersøkelser og drøfting har jeg kommet frem til visse fenomener og handlinger som preger lærerne på generelt og individuelt nivå. Ut fra erfaringer uttrykt av lærerne, og situasjoner jeg har observert skal jeg gjøre en slutning som kan illustrere årsakssammenhengene og mulighetene som ligger i en elevs arbeidsprosess.

Det er derfor, på grunnlag av det jeg har benyttet av teori, empirien fra mine informanter, samt forståelsen av kreativitet som en sammensatt kompetanse som veksler mellom abstrakt og konkret arbeid, jeg vil presentere tre ulike modeller for hvordan jeg ser for meg veiledningsprosesser i KH kan foregå. Dette vil være retroduksjonen i dette prosjektet, mitt bidrag til å forstå lærerens rolle i undervisningsvurderingen – og hva *jeg* anser det typisk kan være. Jeg har illustrert modellene og kommenterer dem punktvis (fra 1-3). De er nødvendigvis generaliseringer og forenklinger, og det må understrekes at det finnes nyanser mellom veiledningsmodellene jeg presenterer.

9.4.1 Oppskriften

Vurderingens vanskelighetsgrad vil selvsagt variere med hvilke rammer og kriterier som er satt for oppgaven. Læreren kan gjøre det meget enkelt for seg selv, dersom hun lager en oppgave som kun går ut på å kopiere et objekt, uten at man trenger å tilføre noe eget. Det kan også gjelde i hvilken grad man behersker å konstruere linjer i et topunktperspektiv. Det dreier seg ikke om prosjekter, som definert tidligere, men om enkeltøkter der elevene arbeider med en spesifikk, kortfattet øvelse. Slike ferdigheter kan lett måles, med få og lettmålte kriterier for måloppnåelse, på samme måte som poengskalaen i en tradisjonell matteprøve. Dette kaller jeg oppskriftsoppgaven. Slike undervisningsopplegg kan ses på som lineære, i det prosessen består i en forutsett bane fra punkt A til punkt B – der alle elever møter nøyaktig de samme utfordringer underveis. De er de tryggeste i form av ren formidling. På sitt ekstreme kan læreren erstattes med en youtube-video og avspilling av stemningsmusikk. Det kan settes på spissen som en juledekorasjon utført i de klassiske juleverkstedene. Man kan se det i det lærere i andre fag beskriver som «å gjøre noe kreativt», mens det i selve verket handler om å slå i hjel overflødige timer i førjulens late dager. Det er et snevert faginnhold, men nok aktivitet til at tiden går

9.4.2 Den kontrollerte prosessen

Det jeg som ny lærer oppfattet som en ildprøve, var evnen til å gjennomføre prosjekter med elevene. Det at man kunne føre elevene fra A til B gjennom en lengre tidsperiode, der resultatet skal fremstå som noe tilsiktet og *ordentlig*. Med ordentlig mener jeg at elevarbeidene skal resultere i noe man spontant ser verdien i, enten det er en krakk eller et bilde man kan henge på veggen. Foreldre og kollegaer skal kunne slutte seg til dette uten noen forforståelse om hva man har vært gjennom. Det er denne kontrollerte prosessen jeg mener representerer det som blir beskrevet av og observert blant mine informanter. Og jeg slutter meg til denne modellen som typisk for min egen undervisning. Lærerne ansporer elevene gjennom nysgjerrighet og lovnader om fantasifullhet, men strammer siden inn mulighetene for kritiske hendelser – i alle fall de som med sikkerhet leder til en fiasko. Elevenes antall visjoner blir minker gradvis underveis. Dette har med begrenset tid, læringsmål og sluttvurdering å gjøre. Uansett kan innsnevringen mot slutten, da alt begynner handle om finish og sammenlikning av produkter, og begrunnelse og belønning gjennom karakter. Mappevurderingen blir her brukt mest som dokumentasjon på prosessen og at eleven kan gjengi det som er blitt formidlet. Læreren vil sakte bygge opp et repertoar av tilfeller av suksess og tilfeller av feiltrinn – men dette blir spesifikt for oppgaven.

9.4.3 Den frie reisen

Jeg vil foreslå en noe idealisert tredje mulighet, som legger seg opp mot det Lerdahl beskrev som minst mulig struktur med der en større grad av frihet fører til risiko for både lærere og elever. Lærer A og B befinner seg ikke i denne historien. Lærer C mener jeg er nærmest dette idealet, i det hun benytter mappen og arbeidsboken som et levende dokument og verktøy i arbeidsprosessen. Hun legger opp til fantasifullhet så lenge som mulig, men også her må det tilspisses mot slutten.

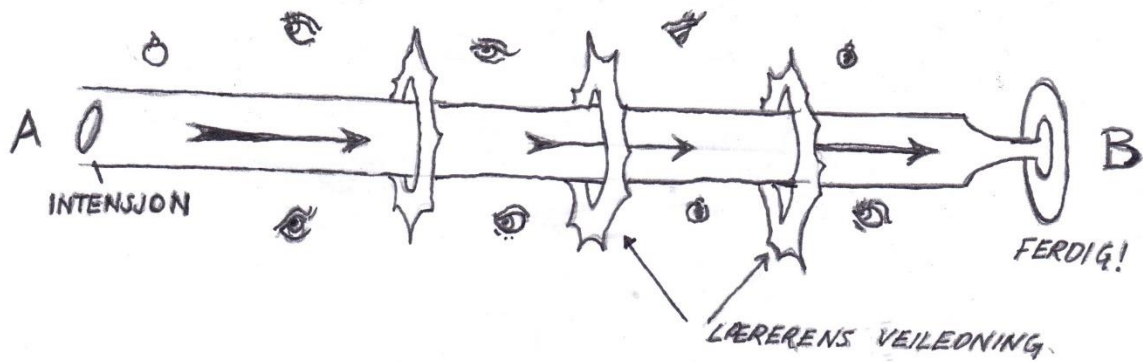
Ved at elevene danner et eget reisekart som illustrerer de veivalg (ved ettertenksomhetssituasjoner) de står overfor, og de visjoner de får underveis, kan har man et mer fremtidsrettet dannelsesperspektiv rundt den enkelte elev. Formålet vil da være at man utvikler en sammensatt forståelse for hva kreativitet innebærer. Læreren må

selvfølgelig være den som er premissgiver og veileder for oppgaven, men den ultimate målsettingen bør være at eleven skal kunne gjøre gode valg på egen hånd.

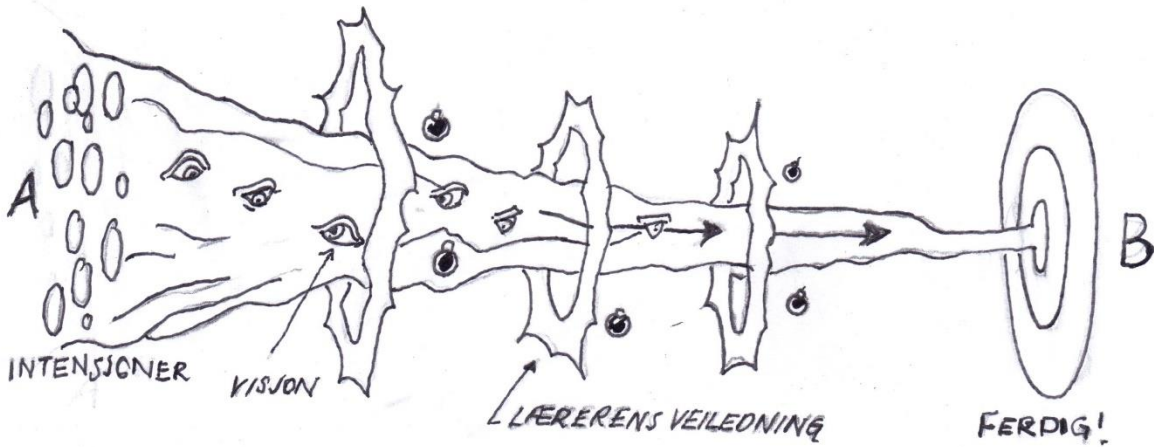
Loopene eller tvinningen jeg illustrerer halvveis i prosessen representerer at man tar nye vurderinger av hvor man vil hen og lager nye visjonsplansjer i samråd med lærer. Legg merke til at sfæren, som representerer lærerens ramme for veiledning her er på sitt snevreste, men er tilsvarende på det videste i de andre modellene. Læreren lar elevene ta risiko, på godt og vondt, men styrer dem unna de verste fallgruvene.

Jeg ser for meg vurderingen basert på en rik praktisk kunnskapstradisjon der lærerens repertoar stadig utvides gjennom nye eksempler og enkelttilfeller. Rammene for underveisvurderingen blir rommet mellom referansepunktene til læreren. Det vil si at kriteriene ikke er klart definert gjennom ord og et bestemt ideal, men heller visualisert og presentert som sjangere. På denne måten blir den tilsiktede meningen kartlagt på forhånd uten at man snevrer inn mulighetene underveis.

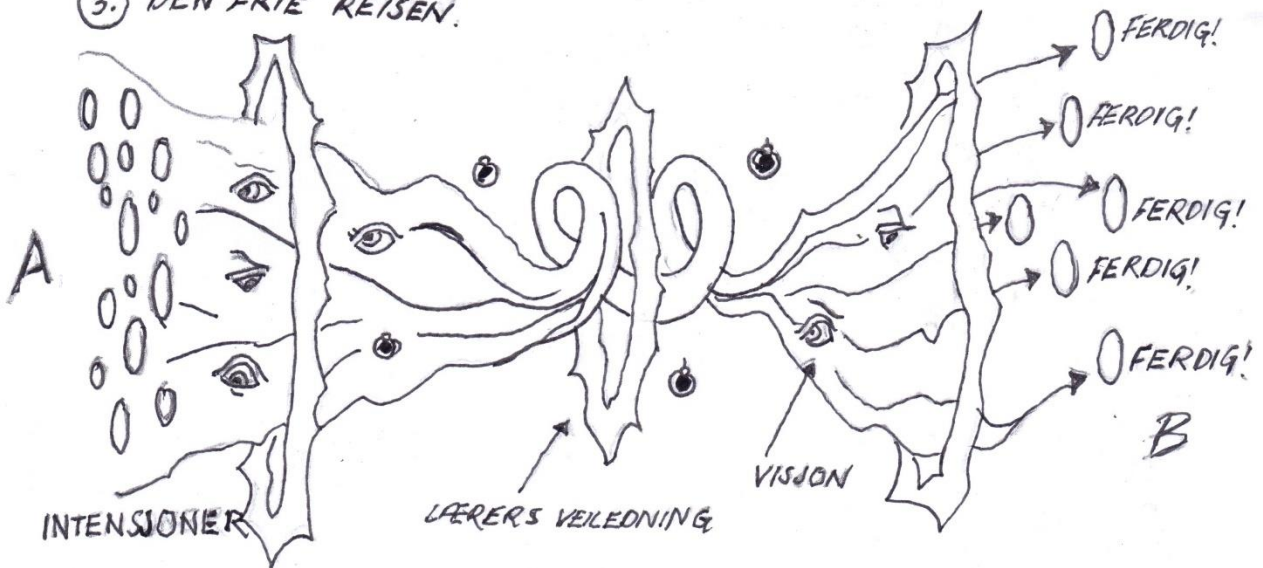
① OPPSKRIFTSOPPGAVEN



② DEN KONTROLLERTE PROSESSEN



③ DEN FRIE REISEN



Illustrasjon 11: «Tre arketyperiske veiledningsmodeller»

10 VEIEN VIDERE

I mine tre modeller forsøker jeg vise at variasjon, som blir ansett som viktig i alle fag, ikke bare handler om å hoppe mellom ulike metodikk eller type aktivitet. Det handler ikke om å lære gloser gjennom å løpe stjerneorientering eller lære algoritmer gjennom stigespillet. I KH skal vi heller ikke redusere variasjon til et spørsmål om du vil lage en funksjonell hengebro eller en buebro. Spillet mellom abstrakt og konkret må kunne foregå gjennom hele prosessen, og elevens evne til å kunne følge opp intensjon og visjoner må gjøre seg gjeldende uansett hva slags verksted man er på. Det gjelder å kunne tilpasse slik at eleven forstår grunnprinsippene og bruke det til noe, og finne en egen nisje og et eget forslag. Igjen gjelder det vekslingen mellom det abstrakte og det konkrete, det immaterielle og det materielle.

Skolen legger i allmenhet opp til undervisning der det praktiske skal understøtte det teoretiske – og sjelden omvendt. I geometri blir elevene satt til å identifisere geometriske figurer uten å bli fortrolig med deres faktiske, praktiske egenskaper først. Parallelogrammet blir oppfattet som en skeiv firkant fremfor et avgjørende element i konstruksjonen til en heisekran. Slikt er avgjørende for motivasjonen. At man ser det kan brukes til noe. Da kan man avsløre stadig mer av den intransitive dimensjonen. Teori og praksis må ses på i et resiprokt forhold, ikke som motsetninger.

Teori og praksis er komplimentære – det vil si at de utfyller og forsterker hverandre (Nielsen, 2009).s101 Jeg synes det er flott at Stortingsmelding 28 (2015-2016) anerkjenner Kunst og håndverk som et fag med egne akademiske tradisjoner og understreker at man ikke skal betrakte faget som et pustehull mellom teoretiske fag (St. mld. 28 (2015-2016), 2015, s. 48). Det er viktig at KH-lærere ikke motsetter seg ny teknologi eller samfunnsutviklinger bare for å kunne beholde et *annerledesfag*. Samtidig må man ivareta det som er viktig og relevant for faget i et fagdidaktisk perspektiv. Man bør være trygg på egne evner.

Som ny lærer var det noen områder jeg var ekstra trygg på. Utfordringen var imidlertid å passe inn blant lærerne som var der fra før, og finne sin egen nisje blant flere. Det kan være at man er flink i tresløyd, men tresløyd er opptatt. Man må lære seg sjargongen i det

gjeldende praksisfelleskapet og tilpasse seg. Lærer A var inne på dette i løpet av våre samtaler rundt vurdering:

A: (...) *Du ser det med lærere som begynner å undervise i faget at de strir enormt med å finne seg selv i faget, spesielt da for å ha god samvittighet for å oppnå det ene og andre når det gjelder vurdering.*

Dette er en svært undervurdert problemstilling for lærere i faget vårt. Det handler ikke om normer for vurdering eller gode forslag til oppgaver og prosjekter. Der kan faggrupper mellom skoler og kommuner være et steg i riktig retning, slik Irene Brodshaug (2016) tar opp i sin avhandling (Brodshaug, 2016). Uansett står man der alene med den enkelte skoles rammevilkår og sitt eget repertoar av enkeltsituasjoner. Det finnes ingen lærebøker som legger opp til en trinnvis progresjon gjennom årene. Du må i tillegg se an hva de andre lærerne gjør.

Jeg har sett på tre læreres individuelle undervisningspraksis. Man kan se forskjeller i deres faglige etos. De representerer ulike formbilder i hva som til enhver tid skal lages på verkstedene. Likevel deler de (og jeg) mange av de felles verdiene. Først og fremst er det den yrkesetiske plattformen, som består i en viss moral og personlig egnethet for arbeidet. Deretter ligger det å finne stolthet i at elevene trives og opplever at arbeidet gir mening for dem. De beste øyeblikkene jeg har som lærer er når jeg kan få en elevgruppe til å havne i en slags halvmeditativ flyt der man har vært klok med å gi alle de viktigste beskjedene på forhånd. Det er når elevene har romslige, faste arbeidsplasser man kan vandre mellom. Ingen stress med hender i været, «*Jeg var før henne!*» eller «*Jeg er ferdig!*» Det at alt skal gå så fort er noe jeg tror smittes over fra sjargongen i andre fag. Elevene skal være trygge på at jeg omsider kommer til dem og gir den hjelpen som trengs. Det skal for all del ikke være stille. Det skal være støy, men det rette støyet: saging i tre, skravling i det elever bistår hverandre, vasking av pensler. I vårt fag må vi lære dem å finne trygghet i det nødvendige støyet, og i situasjoner hvor læreren ikke har full oversikt. Tiden skal gå fort. Da blir den også verdifull – og elevene legger innsats i arbeidet.

Oppgaven min har vist at innsats er en vanskelig faktor i vurderingen i faget. Jeg forstår at lovgivningen forsøker å helgardere mot mindre kloke lærere som vurderer elever etter antall innleverte lekseprøver og deres gode humør. Likevel er innsatsen uløselig med

arbeidsprosessen, slik Lærer B nevnte i sammenheng med Mønsterplanen av 1974. Som jeg har pekt på, er en stor del av det å være kreativ, skapende og utforskende tilknyttet risiko. Man må følge med og bry seg om elevenes arbeider. Hele veien – og *veien videre*. Antall dokumenterte stoppunkter og avkryssninger på vurderingsskjemaer kan aldri veie opp for det vi signaliserer gjennom de rutinerte hendene og de gode ansiktene. Dette er en undervurdert del av den kommunikasjonen vi har i undervisvurderingen.

I et utviklingsperspektiv blir dermed det mest interessante spørsmålet hvordan den gode kommunikasjonen mellom lærer og elev kan bli institusjonalisert, det vil si at den kan bli en rettesnor for økt profesjonalisme (Lindström et al., 1999).

Den praktiske delen av masteroppgaven

Den praktiske delen av masteroppgaven skal være en visualisering av det jeg har sett i undersøkelsene mine. Hvordan dette blir seende ut avhenger av plassering og areal, men arbeidet vil ta form som maleri/installasjon.

Idéen er å illustrere hvilke rammer lærerne forholder seg til når de veileder elevene gjennom en arbeidsprosess. Det handler om hvilke løyper de velger seg og hvordan de prioriterer ulike aspekter av kreativitet i undervisvurderingen fra start til mål. Jeg skal kommunisere et innhold med ord og tydelige tegn og bruke estetikken til det klassiske Ludo-spillet. Ludo, som betyr «jeg spiller» på latin, knytter kunsten og estetikken til en form for lek, som kjent med Immanuel Kant. Jeg skal *ikke* forholde meg til spillereglene, men jeg vil bruke spilllets grunnkonsepter og symboler – og kanskje tilføye noe. Rutene som danner banen mellom start og slutt kan fremstå som en visuell metafor for prosessen som foregår i klasserommet og veien mot målet. Det er lek og moro, men spillet må samtidig regler og et kompetitivt aspekt for å gi mening. Fargene rød, blå, gul og grønn kan omformes til symboler for motivasjon, mestring og erkjennelsesarbeid.

Som tittelen på denne oppgaven tilsier, er eleven ofte opptatt av å bli fort ferdig. De kan slippe arbeidene litt for fort. Samtidig blir også vi lærere usikre på målet i det vi handterer en mengde vurderingskriterier. Jeg har som intensjon å kommunisere det vage målet gjennom det praktiske arbeidet.

Referanser:

- Abrahamsen, G., Berg, L.-K., Henriksen, E. & Sjøvoll, J. (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap: Perspektiv på naturvitenskapelig talent og praktisk-musiske fag*. København: København: Nordisk ministerråd.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- Aure, V. & Bergaust, K. (2015). *Eстетikk og samfunn : tekster mellom samtidskunst og kunstdidaktikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Barikmo, I., Kokkersvold, E., Askerøi, E., Tolsby, J. & Arntzen, E. (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke : vitenskapelig tenkning og metodebruk* (Rev. utg. utg., Bind 10/2010). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Bergstrøm, M. (1995). *Neuropedagogik : en skola för hela hjärnan*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Best, D. (1992). *The rationality of feeling : understanding the arts in education*. London: Falmer Press.
- Boughton, D. (2004). The Problem of Seduction: Assessing Visual Culture. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 45(3), 265-269.
- Boughton, D., Eisner, E. W. & Ligtvoet, J. (1996). *Evaluating and assessing the visual arts in education : international perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Brodshaug, I. (2016). *Faggrupper for lærere i kunst og håndverk - Innhold, organisering, og nytteverdi*. (Masteravhandling HiOA). Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/faggrupper-for-laerere-i-kunst-og-handverk-innhold-organisering-og-nytteverdi>
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling : om verdsettning i kunst og handverksfaget*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Bull, K. A. (2007). *En ny diskurs for kunsthåndverket : en bok om det nye konseptuelle kunsthåndverket*. Oslo: Akademisk publisering Unipax.
- Cannatella, H. (2001). Art Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 319-326.
- Csikszentmihalyi, M. & SpringerLink. (2015). *The Systems Model of Creativity : The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning : klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dormer, P. (1994). *The art of the maker : skill and its meaning in art, craft and design*. London: Thames and Hudson.
- Eikill, H.-R. (2014). *Designundervisning: Med fokus på idèfasen* (Masteravhandling HiT). Hentet fra <https://teora.hit.no/handle/2282/2424>
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*.
- Elkins, J. (2011, 05/24). Exploring Famous Unfinished Paintings in Google Art Project: Cezanne, De Kooning, Ofili. Hentet fra http://www.huffingtonpost.com/james-elkins/post_1691_b_819376.html
- Engh, K. R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Feinstein, H. (1982). Meaning and Visual Metaphor. *Studies in Art Education*, 23(2), 45-55. doi:10.2307/1319679
- Flinterud, A. & Smidesang, Ø. R. (2012). *Vurdering for læring : hva betyr det egentlig?* (Master). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Freedman, K. & Columbia University Teachers, C. (2003). *Teaching visual culture : curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.

- Friedman, K. (2008). Research into, by and for design. *Journal of Visual Art Practice*, 7(2), 153-160. doi:10.1386/jvap.7.2.153_1
- Frisch, N. S. & NTNU. (2010). *To see the visually controlled : seeing-drawing in formal and informal and informal contexts : a qualitative comparative case study of teaching and learning drawing processes from Vega in Northern Norway*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Gombrich, E. H. & Woodfield, R. (1996). *The essential Gombrich : selected writings on art and culture*. London: Phaidon.
- Gotfredsen, L. & Thorbjørnsen, K. M. (1987). *Bildets formspråk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild : an inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Gulliksen, M. (2012). Gode valg ; om læreres utvelgelseskompetanse i Kunst og håndverk. *FORMakademisk*, 5(2). doi:http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.501
- Hansson, H., Pedersen, K., Stafseng, O. & Nordström, G. Z. (1991). *Barns bildspråk = Children's pictorial language*. Stockholm: Carlsson.
- Hiim, H., Keeping, D. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprosesser*. København: Dansk lærerforening.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning (s. 9-25). Oslo: Universitetsforl., 1996.
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrige klasserommet : om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder : om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo: Universitetsforl.
- Juell, E. & Søyland, I. M. (2014). *Not Quite Knowing Grunnlagsdokument*. Hentet fra https://artandcraftxboarders.files.wordpress.com/2017/01/grunnlagsdokument_261114.pdf
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (Bind 14). Århus: Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i Kunst og håndverk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KHV1-01>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lerdahl, E. & Finne, P. (2007). *Slagkraft : håndbok i idéutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindström, L. (1997). *Portföljen som examinationsform : ett socialt konstruktivistisk utvecklingsarbete inom lärarutbildningen* (Bind nr 64). Stockholm: HLS förlag.
- Lindström, L. (2006). Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 53-66. doi:10.1111/j.1476-8070.2006.00468.x
- Lindström, L., Ulriksson, L., Elsner, C. & Utvärdering av skolan avseende läroplanernas, m. (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Skolverket.
- Ludvigsen, S. (2015, 06.06). Fagfornyelse og dybdelæring. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/01/28/fagfornyelse-og-dybdelaering/>
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvrdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk : læreres forhandlingsrepertoar*. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Marner, A. & Örtegren, H. (2015). Bild i grundskolan: en nationell utvärdering i årskurs 6 och 9. Stockholm: Stockholm: Skolverket.
- McAlinden, M. (2006). *Bell, book and candle* (Bind 2006 nr 27). Oslo: Oslo University College, Faculty of Art, Design and Drama.

- Moe, E. (2010). Praktisk eksamen i Kunst og håndverk! *FORM*, (5), 4-5. Hentet fra https://media.wix.com/ugd/75f35c_7b8b073c112e4138919ddeac33bbd603.pdf
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. omarb. oppl. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Murray, E. J. (1971). *Motivationspsykologi*. København: Hans Reitzel.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk : i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordbø, B. (2009a). Ekspressiv. Hentet 14. april 2017 fra <https://snl.no/ekspressiv>
- Nordbø, B. (2009b). Kreativitet. Hentet fra <https://snl.no/kreativitet>
- Norsk senter for forskningsdata. (2016). Forske på egen arbeidsplass. Hentet 06.01. fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>
- NTB. (2016, 22. desember). Isaksen vil dele opp Kunst og håndverksfaget. *KLASSEKAMPEN*. Hentet fra <http://www.klassekampen.no/article/20161222/NTBI/1092468800>
- Nyrnes, A., Lehmann, N. & Kunstfagdidaktikk. (2008). *Ut frå det konkrete : bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FORMakademisk*, 5(2). doi:<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.493>
- opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring §3-3*. Hentet fra <http://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>
- opplæringslova. (2009). *Forskrift til opplæringslova. § 3-11.Undervegsvurdering*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Parsons, M. (2010). Interpreting Art through Metaphors. *International Journal of Art & Design Education*, 29(3), 228-235. doi:10.1111/j.1476-8070.2010.01621.x
- Petrenko, V. & Korotchenko, E. (2012). Metaphor as a Basic Mechanism of Art (Painting). *Psychology in Russia*, 5, 531-567. doi:10.11621/pir.2012.0033
- Reitan, J. B. (2007). *Improvisation in tradition : a study of contemporary vernacular clothing design practiced by Iñupiaq women of Kaktovik, North Alaska*. Oslo: Oslo School of Architecture and Design.
- Ricoeur, P. (1974). Metaphor and the Main Problem of Hermeneutics. *New Literary History*, 6(1), 94-110.
- Rønning, B. & Fyhn, H. (2005). *Flyt : en nøkkel til kreativitet og innovasjon*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- St. mld. 23 (2011-2012). (2011). *Visuell Kunst*. Oslo: Kulturdepartementet.
- St. mld. 28 (2015-2016). (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Stana, I. (2016). Om kreativitet. *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*. Hentet fra <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/c75b89b393440cb06d9ea36d0f9c15ee.pdf>
- Strannegård, L. (2007). *Den Omätbara kvaliteten*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Teigen, K. H. (2016). Motivasjon. Hentet 14. april fra <https://snl.no/motivasjon>
- Tjeldvold, A. (2015). dannelse. Hentet 14. april fra <https://snl.no/dannelse>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ursyn, A. (2015). Criticism and Assessment Applied to New Media Art. *Teaching Artist Journal*, 13(4), 204-217. doi:10.1080/15411796.2015.1063881
- Waterhouse, A.-H. L. (2013). *I materialenes verden : perspektiver og praksiser i barnehagens kunstneriske virksomhet*. Bergen: Fagbokforl.
- Waterman, A., Schwartz, S. & Conti, R. (2008). The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation. *An*

Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 9(1), 41-79. doi:10.1007/s10902-006-9020-7

Worth, S. (1974). Seeing Metaphor as Caricature. *New Literary History*, 6(1), 195-209. doi:0.2307/468348

Ziehe, T., Jacobsen, J. C. & Fink, H. C. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine : nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.

Vedlegg

1. Meldeskjema til NSD
2. Godkjennelse fra NSD
3. Informasjonsskriv til lærere
4. Informasjonsskriv til elever/foresatte
5. Intervjuguide til lærere

VEDLEGG 1 - meldeskjema



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	alder, yrke, utdanning, arbeidssted	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/e-post adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Visuelle metaforer i Kunst og håndverk.	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Oslo og Akershus	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for teknologi, kunst og design	
Institutt	Institutt for estetiske fag	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Eva	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Lutnæs	
Stilling	Postdoktor	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har eksterne veileder, kanbiveileder eller fagsansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon		
Mobil		Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
E-post		
Alternativ e-post		NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Arbeidssted	Høgskolen i Oslo og Akershus	

Adresse (arb.)	Institutt for estetiske fag	
Postnr./sted (arb.sted)	0130 Oslo	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Raimo	
Etternavn	Hassel	
Telefon	95152720	
Mobil		
E-post	raimohassel@hotmail.com	
Alternativ e-post	raimo.hassel@gmail.com	
Privatadresse	Prost Stabelsvai 481	
Postnr./sted (privatadr.)	2019 Skedsmokorset	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Prosjektet forsøker å kartlegge i hvilken grad lærere og elever er seg bevisst visuelle metaforer i undervisningen, og hvordan dette kommuniseres.</p> <p>Problemstilling: I hvilken grad er lærere og elever bevisste over de metaforiske kvaliteters eksistens og utvikling i et visuelt arbeid?</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Alle faglærere som underviser i kunst og håndverk, praktiske valgfag og elevene som deltar i disse læreres undervisning ved Østersund ungdomsskole.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Eget nettverk	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Kontakt skjer via skoleleder.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	50	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	Les mer om sensitive opplysninger .

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input checked="" type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NBI Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier her.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer her.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>NBI Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn		
10. Informasjonssikkerhet		

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<ul style="list-style-type: none"> ■ På server i virksomhetens nettverk □ Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) □ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten □ Privat datamaskin □ Videopptak/fotografi □ Lydopptak □ Notater/papir □ Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) □ Annen registreringsmetode 	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Beskyttes med brukernavn og passord	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrift og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<ul style="list-style-type: none"> ● Nei ○ Andre institusjoner ○ Institusjoner i andre land 	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	01.08.2016	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	15.12.2017	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<ul style="list-style-type: none"> □ Ja, direkte (navn e.l.) ■ Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) □ Nei, publiseres anonymt 	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<ul style="list-style-type: none"> ■ Datamaterialet anonymiseres □ Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon 	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering .
13. Finansiering		

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD



Eva Lutnæs
Institutt for estetiske fag Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 23.09.2016

Vår ref: 49543 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49543</i>	<i>Visuelle metaforer i Kunst og håndverk</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eva Lutnæs</i>
<i>Student</i>	<i>Raimo Hassel</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i forhold til personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

VEDLEGG 3 – samtykkeerklæring for lærere

Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt

Formål med prosjektet

Jeg er mastergradsstudent i kunst og design: fagdidaktikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Prosjektet retter fokus mot undervisvurdering i Kunst og håndverk på ungdomstrinnet. Målet er å kartlegge og utvikle god praksis innen undervisning som vektlegger visualisering som et grunnleggende verktøy for læring i faget og generelt. Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst uten å gi en begrunnelse. De innsamlede opplysningene fra deg vil da bli slettet.

Prosjekttittel: Undervisvurdering i Kunst og håndverk

Problemstilling: I hvilken grad benytter lærere og elever visuelle metaforer i undervisvurderingen?

██████████ vil være arena for feltarbeid gjennom observasjon og aksjonsforskning. Jeg vil intervju lærere som bevisst arbeider med visualisering i undervisningen.

Utvalg: ██████████ lærere og tilhørende elever.

Deltakende observasjon

Jeg ønsker å observere lærere i deres daglige undervisning på alle trinn gjennom en oppgaveperiode (8 uker). Jeg ser for meg en deltakende observasjon, der jeg kan ha mulighet for å delta som assistent i undervisningen, eller eventuelt være med å utvikle oppgaver som konkret forsøker å belyse problemstillingen. Observasjonen dokumenteres gjennom notater og fotografier av elevarbeidene underveis. Omfanget av min aktive deltakelse bestemmes i dialog med lærerne.

Intervju

Lærerne vil bli intervjuet en og en. Intervjuene vil ta utgangspunkt i en intervjuguide, og være todelte. 1. del om lærerens bakgrunn/mål med egen undervisning, 2. del om lærernes praksis og begreper de bruker i undervisningen. Intervjuene vil ha ca. en times varighet hver. Intervjuene blir dokumentert gjennom lydopptak, notater og fotografier av relevante elevarbeider.

Bruk av fotografier av elevarbeider og læreres vurdering av elevarbeider

Jeg ønsker å ta fotografier av de elevarbeidene som vurderes av lærerne. Fotografiene skal være dokumentasjon på elevarbeidenes utvikling underveis. Under observasjonen og i intervjuene med lærerne vil elevnavn bli erstattet med en tilfeldig kode. Eventuelle elevnavn vil bli skjult før elevarbeidene fotograferes. Datamaterialet fra undersøkelsen vil ikke bli lagret i prosjektperioden med personopplysninger som navn på lærere, skole og elever. Et utvalg av fotografiene vil bli publisert i min mastergradsavhandling i 2017, forutsatt at elevene gir sitt samtykke til publisering. Lærerens uttalelser og begrunnelser i forhold til vurdering kan bli gjengitt sammen med fotografier av elevarbeider.

Direkte identifiserbare opplysninger vil ikke forekomme i min mastergradsavhandling. Elevenes arbeider er unike. De som kjenner igjen elevarbeidene, vil også kunne vite hvem som har laget det, og hvilken lærer som har undervist elevene. Det gjør elevene og lærerne indirekte identifiserbare i min mastergradsoppgave.

Et informert og fritt samtykke fra elever, foresatte og involverte lærere er en forutsetning for gjennomføringen av undersøkelsen. Rektor må gi sin godkjenning til at skolen brukes som undersøkelsesarena. Deltakerne i feltarbeidet har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.

Jeg forplikter meg til å oppbevare dokumentasjonen fra feltarbeidet forsvarlig, slik at uvedkommende vil ikke få tilgang til materialet fra feltarbeidet. Samtykkeerklæringer vil bli oppbevart atskilt fra materialet fra feltarbeidet. Fotografiene vil bli lagret etter prosjektslutt av vitenskapelige hensyn, som oppfølging og kvalitetssikring av mastergradsarbeidet. Lyddopptak, samtykkeerklæringer og øvrige personopplysninger vil bli anonymisert ved prosjektslutt, 15.12.2017.

Vennlig hilsen

Raimo Hassel

████████████████████

████████████████████

████████████████████

Veileders kontaktopplysninger (HiOA)

Postdoktor Eva Lutnæs

Telefon: ██████████

Mobil: ██████████ E-post ██████████

Godkjennelse - rektor

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over, og gir min godkjennelse til Raimo Hassels undersøkelse.

Underskrift:..... Dato:.....

Denne erklæringen hindrer ikke at jeg på ethvert tidspunkt, skriftlig, kan trekke samtykket tilbake.

Samtykkeerklæring – lærer

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over, og gir min godkjennelse til Raimo Hassels undersøkelse.

Underskrift:..... Dato:.....

Denne erklæringen hindrer ikke at jeg på ethvert tidspunkt, skriftlig, kan trekke samtykket tilbake.

VEDLEGG 4 – Samtykkeerklæring for elever/foresatte

Kjære elev og foresatte ved [REDACTED]

Kjeller, 21.08.16

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I MASTERGRADSPROSJEKT

Jeg er ansatt som Kunst og håndverklærer ved [REDACTED] og for tiden også mastergradsstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Jeg undersøker bildenes og visualiseringens rolle i undervisning og vurdering. Målet er å kartlegge og utvikle god undervisningsvurdering, der lærere og elever har en felles forståelse av kvalitet i forhold til arbeidsprosess og vurderingskriterier. Jeg skal gjøre et feltarbeid ved skolen, der jeg observerer og intervjuer Kunst og håndverklærere og elevene deres. Målet er å finne frem til heldige arbeidsmåter og metoder som kan fremme god læring og en hensiktsmessig vurdering i faget. I undersøkelsene er jeg primært student, og sekundært lærer. HiOA er den behandlingsansvarlige institusjon.

Bruk av fotografier og lærernes vurdering av elevarbeider

Jeg skal utføre en deltagende observasjon i klasserommet. Jeg ønsker å ta fotografier av elevarbeiders utvikling gjennom en oppgaveperiode, og dokumentere hvordan lærere vurderer og kommuniserer kvalitet underveis. Eventuelle navn på elever vil bli skjult før elevarbeidene fotograferes. Datamaterialet fra undersøkelsen vil ikke bli lagret i prosjektperioden med personopplysninger som navn på lærere og elever.

Direkte identifiserbare opplysninger vil ikke forekomme i masteroppgaven. Elevenes arbeider er unike. De som kjenner igjen arbeidet, vil også kunne vite hvem som har laget det. Det gjør elevene indirekte identifiserbare i mastergradsoppgaven. Jeg spør derfor om lov til å ta fotografier av elevarbeider som ditt/deres barn fremstiller, og eventuelt publisere et utvalg av disse i min mastergradsavhandling i 2017. Lærerens uttalelser og vurderinger kan bli gjengitt sammen med fotografier av elevarbeid. Fotografiene vil bli lagret etter prosjektslutt av vitenskapelige hensyn, som oppfølging og kvalitetssikring av arbeidet. Det er frivillig å delta og eleven kan trekke seg når som helst uten å gi en begrunnelse. De innsamlede opplysningene om eleven vil da bli slettet. Dersom eleven velger å trekke seg, eller ikke ønsker å delta, vil det ikke få konsekvenser for elevens undervisning eller vurderinger i faget. Elevene følger et likeverdig opplegg enten de ønsker å delta eller ikke.

Intervju

I forbindelse med undervisvurderingen ønsker jeg å foreta kortfattede intervjuer med elevene (15 min). Dette er spørsmål som baserer seg på lærernes undervisningsopplegg og dets læringsmål. På så måte vil jeg få et innblikk i hvilken grad eleven oppfatter hva som er formålet med oppgaven og hvilke kriterier han/hun blir målt opp mot underveis. Opplysningene vil bli notert og oppbevart med kode: (elev A, elev B og så videre). Igjen, dersom eleven velger å ikke delta i samtalene, kan eleven trekke seg uten å gi begrunnelse. Datamaterialet skal anonymiseres ved prosjektslutt, 15.12.2017.

Rektor er informert, og har gitt samtykke til undersøkelsen ved skolen. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskningsdata (NSD).

Vennlig hilsen

Raimo Hassel

████████████████████
████████████████████
████████████████████

Kontaktopplysninger for veileder (HiOA)

Postdoktor Eva Lutnæs

████████████████████
████████████████████
████████████████████

Samtykkeerklæring

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over og:

Kryss av:

- godkjenner Raimo Hassels undersøkelse
- godkjenner ikke Raimo Hassels undersøkelse

.....

Elevens navn

.....

Foresattes navn

VEDLEGG 5 - Intervjuguide

Intervjuguide økt 1.

Lærerens formelle bakgrunn

Hva slags utdanning har du?

Når har du din utdanning fra?

Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Lærerens personlige erfaringer

Har du noen forbilder som lærer? Veiledende prinsipper i din lærerpraksis?

Hva er ditt forhold til begrepene *kunst og håndverk* – samlet og separat?

Mener du læreplanene mangler deler som er vesentlige for faget ditt? I så fall - hva?

Fins det tidligere læreplanverk som har vært bedre? Hvorfor?

I hvilke sammenhenger visualiserer du innholdet i undervisningen din?

Hvordan visualiserer du innholdet undervisningen din?

Har du egne preferanser/smak som du mener påvirker undervisningen?

Intervju økt 2.

Underveisvurderingen

Hvilke rammefaktorer mener du er mest avgjørende for en god underveisvurdering?

I hvilken grad vektlegger du elevens opprinnelige intensjoner i et arbeid? (Eleven: «Dette vil jeg gjøre»)

Hvordan tilrettelegger du for elevens ideutvikling i arbeidsprosessen?

Når anser du at veiledningen går for langt (at man hjelper for mye)?

Hvordan verdsettes et selvstendig/uselvstendig arbeid?

Hvordan prioriterer du arbeidsprosessen i forhold til ferdig produkt?

Hvordan organiserer du din underveisvurdering? (stoppunkter, samtaler, mapper.)

Hva i arbeidene er lettest å vurdere?

I hvilken grad vurderer du elevens utvikling ut fra elevens opprinnelige forutsetninger?

Ulike kvaliteter i vurderingen *(Tolkningen av begrepene kan overlappe hverandre)*

Hvordan identifiserer du *kreative* kvaliteter i et elevarbeid? Hvordan kommuniseres dette til eleven?

Hvordan identifiserer du *ekspressive* kvaliteter i et elevarbeid? Hvordan kommuniseres dette til eleven?

Hvordan identifiserer du *originale* kvaliteter i et elevarbeid? Hvordan kommuniseres dette til eleven?

Hvordan identifiserer du *personlige* kvaliteter i et elevarbeid? Hvordan kommuniseres dette til elevene?

Hvordan verdsettes kvaliteter som oppstår av tilfeldighet/flaks? Hvordan kommuniseres dette til eleven?

Hvordan verdsettes elevens evne til å *reflektere verbalt* over eget arbeid?

Hvilke kvalitetsbegreper er sentrale i din vurdering?

