

# MASTEROPPGAVE

M5GLU18

Mai 2023

## Hva funker i praksis?

---

En kvalitativ undersøkelse av hvordan veiledning kan konkret bidra til å  
øke elevers formforståelse

What works in practise?

A qualitative analysis about how student guidance specifically can aid in students form  
preconceptions

Vitenskapelig 30 studiepoengs

Master i kunst og håndverk

Are Disen

OSLOMET

**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

## Forord

Takk til veileder Lise Kari som har holdt ut med meg gjennom en hektisk vår og alle som på ulike måter har bidratt til at denne oppgaven har kommet i stand. Takk til familie og venner for uvurderlig støtte. Takk til mine medstudenter på masterrommet som har holdt ut den siste tiden der sammen med meg. Og sist, men ikke minst, takk til Fuglen for sårt trengte kaffepauser.

Var det noe mer da? Jo! Helt til slutt:

*« Yeah, this album is dedicated to all the teachers that told me I'd never amount to nothin' »*

—The Notorious B.I.G., “Juicy” (1994)

## Sammendrag

Å hjelpe elever til å utvikle forståelse for form er en sentral del av kunst- og håndverksfaget og som har relevans på tvers av estetiske uttryksmåter. Veiledning er konkret måte lærere kan bidra til å øke elevers formforståelse på. I så fall er det viktig at læreren ser på veiledningen som en dialogisk prosess. På denne måten kan også læreren reflektere over egen praksis og utvikle sine fagkunnskaper gjennom dialogen med eleven.

Selv med et lite datagrunnlag, tyder funnene i denne masteroppgaven på at det som fungerer best i praksis når en lærer veileder en elev er at 1) læreren utviser et eget faglige engasjement; at 2) veiledning må underbygges gjennom modellering og konkrete eksempler; 3) at elevene yter bedre når de er bevisste egne valg og reflekter rundt dem; at 4) refleksjon forutsetter at man fanger elevenes oppmerksomhet med relevante oppgaver som økte deres estetiske forståelse; og 5) at elevene fikk muligheten til å gjøre slike praktiske og relevante oppgaver samtidig som de fikk jobbet med andre prosjekter.

Funnene tyder også på at lærere opplever at de samme rammefaktorene – lite tid, dårlig økonomi, mange elever med ulike forutsetninger – gjorde veiledningsarbeidet vanskeligere. Det var imidlertid konkrete og relativt enkle måter å imøtekomme disse utfordringene på. Læreren kan planlegge videre veiledning basert på hva som observeres i timen så lenge det føres en slags oversikt. Læreren kan også skape et rom hvor elevene føler seg såpass trygge at de finner en indre motivasjon til å arbeide med kreative prosesser og reflektere over hvilke valg de kan ta for å fremheve eller dempe bestemte estetiske uttrykk og kvaliteter.

## Abstract

Helping students develop an understanding of form is a central aspect of the arts and crafts subject and has relevance across aesthetic expressions. Guidance is a concrete way in which teachers can contribute to enhancing students' form understanding. For us as teachers must become more aware of the aesthetic qualities of the creative choices we make when creating artwork or crafts. This helps to objectify assessments in a subject that many perceive as highly subjective.

Even with limited data, the findings in this master's thesis suggest that what works best in practice when a teacher guides a student is when the teacher demonstrates their own professional commitment, as it tends to have a positive influence the students. Furthermore, verbal communication must be supported through modeling. Next, the students produced higher-quality artwork when they reflected on the creative choices they made and why they made them. Additionally, reflection required capturing the students' attention through practical and concrete tasks that enhanced their aesthetic understanding. Finally, the students needed the opportunity to engage in such concrete tasks while they simultaneously had the opportunity to on a larger piece of work over time.

The findings also suggest that teachers experience that the same contextual factors – limited time, poor funding, and students from different backgrounds – make the guidance work more challenging. However, there were specific and relatively simple ways to address these challenges. The teacher can plan further guidance based on observations in the class if some form of overview is maintained. The teacher can also create a space where students feel secure enough to develop intrinsic motivation to work with creative processes and reflect on the choices they can make to highlight or diminish specific aesthetic expressions and qualities.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag .....	2
Abstract.....	3
Innholdsfortegnelse.....	4
1 Innledning.....	6
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.2 Avgrensing av problemområdet.....	7
2 Teori.....	9
2.1 Ordforklaringer.....	9
2.1.1 Formforståelse som et uttrykk av persepsjon, form og estetikk .....	9
2.1.2 Skapende prosesser og kreative prosesser .....	11
2.2 Refleksjon i handling .....	11
2.3 Kunnskap i handling.....	12
2.3.1 Dialog.....	13
2.3.2 Taus kunnskap .....	14
2.3.3 Oppmerksomhet.....	14
2.4 Tidligere forskning på feltet.....	15
2.5 Forankring i skolens styringsdokumenter .....	15
3 Metode.....	17
3.1 Teorisøk.....	17
3.2 Empiri.....	17
3.2.1 Tematiseringen.....	17
3.2.2 Planlegging .....	18
3.2.3 Observasjon.....	18
3.2.4 Intervjuing.....	19
3.2.5 Transkribering.....	19
3.2.6 Analysering .....	19
3.2.7 Verifisering .....	20
3.2.8 Rapportering .....	20
3.3 Utvalg.....	21
3.4 Analyse: Nærmere om meningsfortetning og hermeneutisk tolkning .....	21
3.5 Vurdering av validitet og reliabilitet: Feilkilder .....	22
4 Resultater.....	24

4.1	Bakgrunnsinformasjon og relevante undervisningsopplegg .....	24
4.2	Funn fra observasjonene.....	24
4.3	Felles funn .....	26
4.3.1	Modellering.....	26
4.3.2	Refleksjon .....	27
4.3.3	Oppmerksomhet.....	28
4.3.4	Praksis .....	29
4.3.5	Engasjement.....	30
4.4	Individuelle funn .....	30
4.4.1	Informant A.....	30
4.4.2	Informant B.....	33
4.4.3	Informant C.....	37
4.5	Felles rammefaktorer – tid, penger, elevmasse, og individuelle forutsetninger hos lærer og elev .....	41
5	Drøfting .....	44
5.1	Utgangspunktet for veiledningen .....	44
5.2	Rammefaktorenes effekt på veiledningens suksess .....	46
5.3	Hvor praktisk er det å tenkte på veiledning som en form for dialog?.....	47
5.4	Hva kan bidra til økt form og formforståelse? .....	49
6	Avslutning .....	52
6.1	Konklusjon .....	52
6.2	Veien videre .....	53
7	Litteratur .....	54
8	Vedlegg.....	56

## 1 Innledning

Kunst og håndverk er et mangefasettert fagområde som krever mye av elevene. Og alle som har forsøkt seg på undervisning, vet at det som krever mye av elevene krever vel så mye av faglæreren.

På et overordnet plan, kan man si at kunst og håndverk handler om å lære elever hvordan de skal utvikle seg kreativt og skape noe av personlig betydning for dem. Dette er enklere sagt enn gjort. For å nå denne overordnede målsettingen, kreves det at elevene utforsker mulighetene som ligger i ulike teknikker og materialer, og hvordan disse valgene påvirker hverandre vekselvis. Det kreves at elevene visualiserer og skisserer former, som de gjennom stegvise designprosesser videreutvikler til nye funksjoner eller gir nye estetiske uttrykk. Samtidig skal elevene trenes i å undersøke og reflektere kritisk over egne valg av visuelle virkemidler, samt redegjøre for hvordan en idé har blitt et ferdig resultat. Dette høres kanskje voldsomt ut, men det er ikke noe jeg finner på – kravene er løftet fra Udirs kompetansemål for elever på 10. trinn, men det samme som gjelder i grunn også for lavere klassetrinn.

En fellesnevner for alle disse forannevnte kravene, er at elevene må utvikle en god *formforståelse*. Og spørsmålet som naturlig oppstår da, blir hvordan lærerne skal hjelpe elevene med dette. Her finnes det nok helt sikkert ulike måter å gå fram på. Men i et forsøk på å bidra til fagfellesskapet innen kunst og håndverk med noe konkret, har jeg forsøkt å finne ut av hvordan læreren kan øke elevens formforståelse ved hjelp av en praktisk og erfaringsbasert tilnærming, nemlig gjennom undervisningsmetoden kjent som *veiledning*.

Alle læreres hverdag består av veiledning i ulike størrelser og fasonger. I kunst og håndverk, vil imidlertid veiledningen støte på noen særegne utfordringer. Til tross for at vi alle har en nokså intuitiv sans for å vurdere hva vi liker og ikke liker, opplever svært mange av oss det som utfordrende å verbalt konkretisere eller sette ord på hva vi mener er estetisk tiltalende og ikke. Vi sliter med å forklare hvorfor vi mener at noen formuttrykk er mer appellerende enn andre eller forklare hvilke estetiske grep vi mener at kunne ha forbedret en verk innen kunst og design. Ordene strekker rett og slett ikke til. Og når du sliter med å forklare deg i enkelhet og kortfattethet om et emne, fremstår det nokså åpenbart at du også vil slite med å lære det bort til noen andre.

Med tanke på at formforståelse er en så avgjørende del av alle kreative disipliner, synes jeg det er merkelig at det ikke er gjort mer forskning på hvordan lærere konkret kan bidra til å øke elevens formforståelse av kunst og håndverk. Dette er grunnen til at jeg har valgt veiledning som emnet jeg ønsker å utforske nærmere i min masteroppgave.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen som jeg vil undersøke kan etter dette oppsummeres slik:

### ***Hvordan kan lærere gjennom veiledning bidra til å utvikle elevers formforståelse i kunst og håndverk?***

Dette har jeg forsøkt å svare på ved å foreta en kvalitativ studie som bestod av å intervju tre lærere i kunst og håndverk på ulike akademiske nivå.

To relevante spørsmål som problemstillingen reiser, og som jeg også vil ta for meg her, er:

- Hvilke konkrete praktiske grep kan lærere ta i bruk for å øke elevers formforståelse?
- Hvilke konkrete utfordringer i veiledningsrollen bør lærere være bevisste på?

Selv om spørsmålene ikke er forelagt direkte for informantene, har jeg hatt dem i bakhodet når jeg har undersøkt felles funn og individuelle funn fra samtalene med dem. Målet har som sagt hele tiden vært å lage en praktisk «guide», basert på informantenes erfaringer og betraktninger om hvordan veiledningssamtalen kan brukes til å øke elevers formforståelse innen kunst og håndverk.

## 1.2 Avgrensning av problemområdet

Av hensyn til formatet som følger en masteroppgave, har jeg ikke muligheten til å gå så i dybden som denne problemstillingen med tilhørende spørsmål inviterer til. Min tilnærming vil i stedet være todelt: Det første er å undersøke hva slags veiledning elevene får i undervisningen i klasserommet i dag for å utvikle sin formforståelse. For å gjøre dette har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode som går på å observere og foreta intervjuer, noe jeg kommer nærmere tilbake til nedenfor i kapittel 3. Det andre er å si noe om hva man kan utlede fra dagens undervisningssituasjon med sikte på å trene elevens blikk slik at de utvikler sin formforståelse. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor i kapittel 4.

Noe som ikke er en direkte avgrensning av problemområdet, men som ble klart i forbindelse med arbeidet med masteroppgaven, var at finnes lite fagstoff på internasjonalt og nasjonalt plan om veiledningspraksiser for å utvikle elevers formforståelse. Det er nok flere grunner til dette,



men jeg vil kort nevne noen av dem her: De skandinaviske landene har en særegen form for kunst- og håndverksundervisning, med stor vekt på individuell uttrykksfrihet og dermed fravær av objektive målestokker som jo nettopp formforståelse kan være (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 189 - 190). Videre er pedagogikk et relativt ungt fagfelt, og pedagogisk forskning innenfor vår kunst- og håndverkstradisjon er en liten særnisje innenfor det større pedagogiske forskningsfeltet. (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 189 - 190). Som påpekt i doktorgradsavhandlingene til både Anne Solberg fra 2017 og Astrid Heimer fra 2020, er det dessuten i liten grad etablert felles metoder i estetiske praksisdisipliner (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 189 - 190). Disse faktorene har naturlig nok virket begrensende på masteroppgaven, og da særlig i form av at det har vært krevende å drøfte funn fordi jeg har manglet et solid teoretisk rammeverk. Jeg legger til at MGLU18 kullet er det andre kullet i Norge som har en integrert mastergrad i utdanningsløpet, slik at mine utfordringer med mangelfull teori tilpasset masternivå neppe er noe jeg har vært alene om å kjenne på.

## 2 Teori

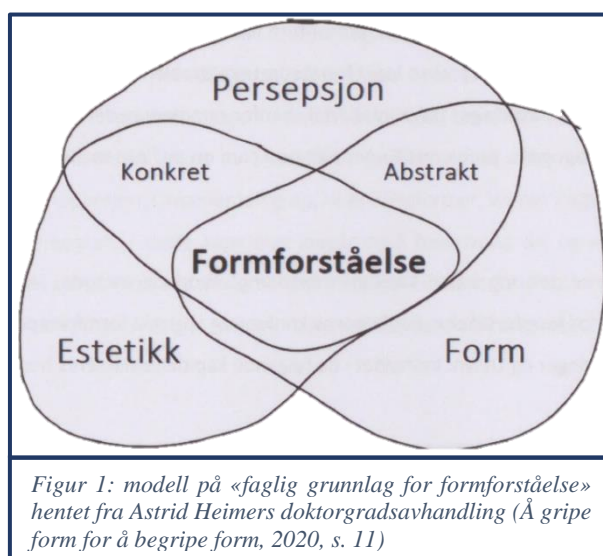
I dette kapitlet vil jeg starte med å si noe kort om vesentlige kunstfaglige begreper som jeg benytter i oppgaven. Deretter vil jeg gjennomgå teori som er relevant for problemstillingen. I tillegg vil jeg ta for meg hvordan oppgaven relaterer seg til de sentrale styringsdokumentene som skolen, og dermed undervisningen i faget, er underlagt.

### 2.1 Ordforklaringer

#### 2.1.1 Formforståelse som et uttrykk av persepsjon, form og estetikk

Form er et begrep som er mye brukt i dugeligtalen og somregel så referer man da til avgrensingen noe har i et rom, muligens geometri eller om en form er organisk. For oppgaven når form blir referert til er det de aspektene som allerede er nevnt, men også aspekter som en form har som formens virkemidler, kontraster, de negative områdene som en form skaper om man ikke. Det som beskriver uttrykket en form kan ha, om den har rytmer eller hva den er konstruert av, om det er flater, linjer eller sammensetninger av andre konstruksjoner (Anthonsen, 2000, s. 9 - 24).

I innledningen har jeg allerede vært innom «formforståelse» som begrep. I doktorgradsavhandlingen til Astrid Heimer, argumenterer hun for at formforståelse er en konseptuell forståelse av formens egenskaper og strukturer, og at formforståelse består av tre hovedaspekter. Disse er persepsjon, estetikk og form (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 11):



Figur 1: modell på «faglig grunnlag for formforståelse» hentet fra Astrid Heimers doktorgradsavhandling (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 11)

Det første aspektet i Heimers modell er «*persepsjon*». Persepsjon kan forstås som «oppfatning», men forstås vidt til å gjelde sanselige erfaringer så vel som emosjonelle oppfatninger. Persepsjon omhandler dermed måten man tar inn de fenomenologiske og fysiske aspektene ved et verk, det vil si hvordan vi bruker sansene våre til å oppfatte verket. Gjennom synssansen tar vi inn visse kvaliteter som for eksempel farge og avstand. Gjennom berøringssansen merker vi oss de eventuelle tredimensjonale trekkene ved et arbeid, som for eksempel struktur og tekstur. Samtidig vekker disse sanseintrykkene følelser i oss. I tråd med et fenomenologisk perspektiv på kroppslig kunnskap, er vi langt mer involvert i det vi mottar av stimuli enn vi er passive mottakere (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 27-36).

Det andre aspektet i modellen til Heimer er form. Heimers formbegrep knytter seg hovedsakelig til «*geometri og geo-organic-vision*», som ser på hvordan geometrien utfolder seg i et tredimensjonalt (tom)rom og visualisere hvordan imaginære/usynlige akser (linjer) og akseplan (flater) møter hverandre (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 20-27). Dette gir mening, i og med at doktorgradsavhandlingen tar utgangspunkt i arbeid med skulpturer. Denne masteroppgaven ser imidlertid på form i en videre forstand. Heimers modell er likevel et godt utgangspunkt for drøftelsene, særlig fordi de samme tingene kan spores i andre uttrykksformer en skulpturarbeid.

Det tredje aspektet i modellen til Heimer er estetikk. Hos Heimer, knytter det estetiske seg til læren om opplevelser og erkjennelser av det sanselige som vi personlig observerer og opplever. Heimer forankrer dette hos en rekke kjente filosofer som har gitt betydningsfulle bidrag til utviklingen av et operasjonelt estetikkbegrep, slik som Alexander Baumgarten (1714-1762) og John Dewey (1859-1952). Hos Heimer er det estetiske både pragmatisk og formelt. Ved estetiske møter med omverdenen tar man inn ting som på virker holdningene våre om hvilke estetiske preferanser vi har. Estetikken dekker også de mer intuitive aspektene når man arbeider med en form. Dermed dreier den estetiske delen av modellen til den estetiske kunnskapen som man har opparbeidet seg gjennom formell og uformell utdanning (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 4, 11-12, 17).

Selv om Heimer deler inn formforståelsesbegrepet i disse tre forannevnte hovedaspektene, er hun likevel tydelig på at formforståelse dreier seg om en abstrakt kunnskap. På den måten er det også vanskelig å beskrive eller diskutere begrepet direkte (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 1-2). Både det konkrete og abstrakte er grunnet i persepsjon, ettersom det er gjennom persepsjonen at vi oppfatter et verk. Det konkrete som vi sanser umiddelbart, blir abstrahert

gjennom fortolkning, omskapt, og anvendt på nye måter. (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 9-40, 174-180). Det Heimer forsøker å vise med sitt formforståelsesbegrep, er også da hvordan de tre hovedaspektene kommer sammen og skaper ny kunnskap; ny formforståelse. Dermed kan man med utgangspunkt i Heimers modell si at formforståelse en sammensetning av de estetiske kunnskapene man har, hvilke sanselige inntrykk man mottar fra de fysiske formmessige aspektene man møter, hvordan vi til sist tolker og bearbeider denne informasjonen, og hvordan vi tilegner oss erfaring og bruker denne i praksis.

### 2.1.2 Skapende prosesser og kreative prosesser

Hva er en skapende prosess? Ordet skape i denne konteksten beskriver et kreativt arbeid hvor med målet å lage et ferdig produkt. Jeg velger å slutte meg til Lerdahls definisjon på kreativitet som går ut på at man skaper noe nytt som øker verdien for sluttbrukerne (Lerdahl, 2017,. 10-17). Derfor er det viktig å skille mellom kreativprosess og skapende i denne konteksten er en vesentlig en. Kreativprosess og kreativitet omhandler hvordan man problemløser underveis i en oppgave mens skapende prosess som omfatter det hele prosess med et stykke arbeid. Skapende prosesser er det har et annet aspekt som Haugen påpeker i sin master oppgave nemlig det mer intuitive som oppstår i arbeid og det sanselige. I forhold til problemområdet langt er det en vesentlig dimensjon å ta frem i er sanselige inntrykk som en tar inn i arbeidet (Haugen, 2022, s. 20-21).

## 2.2 Refleksjon i handling

I boken «*The Reflective Practitioner*» fra 1983, utforsker filosof Donald Schön blant annet hvordan og hvorfor veiledning bør være noe mer enn en tradisjonell samtale, hvor en avsender ensidig overfører kunnskap til en mottaker uten å ta hensyn til mottakerens særskilte behov. Schön argumenterer videre for at veiledningen er et verktøy som er like mye ment å hjelpe den som blir veiledet (eleven) som den som veileder (læreren). Ved å gjøre veiledningen til en dialog og en samarbeidsprosess, mener Schön at veilederen får muligheten til å reflektere over egen praksis, stille spørsmål ved hva de gjør, og utvikle en dypere forståelse av sitt arbeid (Schön, 1983, s. 90 - 125).

I samme bok, kommer Schön også med noen betraktninger om designprosesser, som jeg mener er relevante for denne oppgaven. I kapittel 3, *Design as a reflective conversation with the situation*, forklarer han hvordan designprosesser kan være en reflekterende dialog mellom materialene og situasjonen for designeren/skaperen. Istedenfor å tenke på design som en strømlinjeformet, skapende prosess hvor målet er den «riktige» eller «beste løsningen», kan

man i stedet se den som en gjentakende prosess der designer ut tester ulike ideer opp mot situasjonen og foretar justeringer basert på de tilbakemeldingene designeren får.

For å vise hva som er veilederens rolle i denne prosessen, modellerer Schön en hel veiledningssamtale mellom en professor (Quist) og en student (Petra) i arkitektur. Schöns poeng er at dersom Quists veiledning skal ha en funksjon i den reflekterende designprosessen, må han hjelpe Petra med å reflektere over hvorfor hun gjør de praktiske og estetiske valgene hun gjør. I eksempelet til Schön skjer dette ved at Quist først tegner og fremsetter forskjellige forslag til hvordan byggene kan ligge i terrenget samtidig som han prater med Petra. Gjennom prosessen ved å både tegne og prate med Petra, har Quist skapt en veiledningsdialog hvor det verbale og ikke-verbale henger tett sammen (Schön, 1987, s. 92 - 125).

Ifølge Schön skaper denne prosessen en meta-dialog. Gjennom tegningene demonstrerer Quist ulike måter å tilnærme seg situasjon på i ikke-verbal forstand som Petra kan lære av og reflektere over. Samtidig kan Quist gjennom samtalen verbalt bevisstgjøre Petra på antakelser eller slutninger som hun har gjort, evaluere det hun har gjort, få henne til å se hvilke muligheter hun har, og ikke minst skape et trygt miljø hvor hun føler at hun kan eksperimentere fritt videre (Schon, 1992).

Ved å veilede på denne måten, får Quist framhevet det han ønsker at Petra skal lære, samtidig som hun kan gjøre ham bevisst på (fastgrodde?) antakelser han hadde og som gjør at han muligens endrer sitt synspunkt på den aktuelle designsituasjonen (1983, s. 118 - 125). Dermed kan den reflekterende designprosessen, i motsetning til tradisjonell enveisveiledning, bidra til nytenkning som Quist igjen kan formidle til ferske arkitektstudenter etter at Petra er uteksaminert. Gjennom den reflekterende samtalen kan veiledning i seg selv altså bli en motor som driver faget videre. Dette har en klar side til hvordan vi kan bidra til å utvikle elevens formforståelse, som jeg kommer tilbake til i drøftingsdelen nedenfor i kapittel 5 (1983, s. 90 - 125).

### 2.3 Kunnskap i handling

Sosiologen Bengt Molander har utforsket hvordan kunnskap og handling henger sammen i yrker eller aktiviteter som i stor grad er praksisbaserte og hvor yrkesutøverens erfaring er sentral. Derfor er det ikke alltid lett å forklare med ord hvordan noe skal gjøres. Molanders selverklærte mål kan beskrives som å skape en «praktikers kunnskapsteori» (Molander, 1996, s. 9 - 33). Dette har en klar overføringsverdi gitt problemstillingen som skal behandles i denne

oppgaven. Nedenfor vil jeg ta for meg enkelte aspekter ved Molanders forskning som jeg mener er relevant ved den senere behandlingen av de innsamlede dataene.

### 2.3.1 Dialog

I hvordan man kan tilnærme seg «kunnskap i handling», legger Molander særlig vekt på dialogens rolle. Molander mener at veiledning i skapende og kreative prosesser går ut på at læreren aktivt bruker sin praktisk tillærte yrkeskunnskap i veiledningssituasjonen. Samtidig lærer eleven gjennom å gjøre/erfare for å utvikle sin praktiske kunnskap (Molander, 1996, s. 83 -103). Molander mener derfor i likhet med Schön at man kan se på veiledningssituasjonen som en dialog.

Dialogen til Molander består av flere fasetter. De jeg tar for meg er den sokratiske dialogen, dialogen mellom leseren og andre elementer som tekst eller gjenstander, samt at dialogen kan anses som en idé.

Den sokratiske dialogen har som mål å utveksle de erfaringene og kunnskapen som samtalepartene allerede har, bevisst eller ubevisst. Hensikten her er å komme frem til logiske slutninger basert disse erfaringene og kunnskapene (Molander, 1996, s. 84 - 90). Man kan tenke på dette som en slags kartlegging av «beste praksis», og kan illustreres som en pil som peker mot et mål.

Dialogen med tekst og gjenstander bygger på den hermeneutiske tradisjonen: Leserens tolker en tekst eller undersøker en gjenstand, og denne tolkningen/undersøkelsen danner grunnlag for en videre dialog (Molander, 1996, s. 93 - 96). Dette medfører at dialogen blir en refleksjonsprosess, som ofte illustreres ved en sirkel eller spiral som går dypere og dypere ned i stoffet.

Med dialogen som idé, sikter Molander til at dialogen ikke nødvendigvis trenger å være en respons på eksterne stimuli i form av å prate eller interagere med en tekst eller gjenstand. Dialog kan også være en indre refleksjonsprosess, hvor personen vurderer fordeler, ulemper og alternativer ved den praktiske innfallsvinkelen som er valgt for å løse et bestemt problem (Molander, 1996, s. 96 -99).

Jeg kommer til å bruke Molanders måte å tenke på dialog til å supplere Schöns syn på den reflekterende samtalsens viktighet i veiledningsprosessen i drøftingsdelen nedenfor i kapittel 5.

### 2.3.2 Taus kunnskap

Molander mener at «taus kunnskap» er en viktig del av hva som ligger i konseptet «kunnskap i handling». Med uttrykket «taus kunnskap» sikter han til den lærdommen som vanskelig lar seg uttrykke gjennom språk eller teoretisk kunnskap alene. Det er altså tale om praktiske kunnskaper som man lærer gjennom øvelse, og sånn sett er mer krevende å overføre til andre (Molander, 1996, s. 33 - 56). Eksempler på dette er håndverkstradisjoner som ofte har en tradisjonell læremester-og-lærlingsstruktur på opplæringen. Her er læreprosessen preget av konsentrert observasjon, imitasjon i form av praktisk utprøvelse, og hyppig repetisjon. Dette mønsteret gjør at ferdigheter internaliseres og automatiseres, også uten at lærlingen nødvendigvis har et bevisst forhold til læreprosessen så lenge lærlingen er oppmerksom og følger med på læremesteren.

Det har vært noe debatt om taus (praksisbasert) kunnskap kan sidestilles med mer tradisjonell (teoretisk) kunnskap. Uten å gå nærmere inn på debatten her, er jeg enig med Molander i at taus kunnskap fortjener anerkjennelse i kraft av å være en viktig del av en rekke forskjellige yrkesutdannelse, fra skuespillere til snekkere (Molander, 1996, s. 38 - 40). Som jeg kommer tilbake til nedenfor i sammenfatning av funn i kapittel 4 og i drøftingsdelen i kapittel 5, er også taus kunnskap en viktig bidragsyter til elevens formforståelse i skolen i dag.

### 2.3.3 Oppmerksomhet

Oppmerksomhet er en viktig brikke i Molanders konsept om «kunnskap i handling». Ettersom overføring av kunnskap og ferdigheter fra veileder til elev i kunst- og håndverksfaget i stor grad er praksisbasert, innebærer dette som nevnt ovenfor at eleven er oppmerksom og følger med på veilederen.

Ifølge Molander er oppmerksomheten nøkkelen til å utvikle en dypere forståelse og kunnskap. Oppmerksomhet er en ubetinget nødvendighet for å skape en dialog mellom oss og det vi gjør, for i dialogen går det ikke an å delta uten at man er oppmerksom på det eller de man prøver å komme i kontakt med (Molander, 1996). Med denne måten å fremheve oppmerksomheten på, får Molander også drevet inn det samme poenget som Schön, nemlig at også veilederen må være oppmerksom og til stede i den skapende prosessen dersom læreren skal være åpen for nye impulser.

Molanders syn på oppmerksomhet går altså like mye utover som innover. Ved å være oppmerksom på det eksterne overføres ferdigheten. Ved å være oppmerksom på det interne,

vil man legge merke til egne følelser, forutinntattheter og kreative valg, som igjen kan være en kilde til økt kunnskap og innsikt i håndverket.

Jeg er derfor enig med Molander i at kunnskap også må forstås som en form for oppmerksomhet. Dette kommer jeg tilbake til nedenfor i drøftingsdelen i kapittel 5.

#### 2.4 Tidligere forskning på feltet

Den tidligere forskningen innenfor tematikken formforståelse bærer preg av at vi befinner oss i et ungt fagfelt. Generelt er det gjort lite forskning, noe jeg også kommer tilbake til nedenfor i metoddelen i kapittel 3. Det er imidlertid grunn til å fremheve to forskningsbidrag, riktignok på ulike akademiske nivå. Det første er en masteroppgave skrevet av Marie Skreden i 2019. Det andre er en doktorgradsavhandling skrevet av Astrid Heimer i 2020.

Heimer sin doktorgradsavhandling baserer seg på praktisk, erfaringsbasert forskning. Fokuset hennes er på organiske former. Heimer utforsker hvordan hun tolker de forskjellige formene som oppstår gjennom arbeid med å lage skulpturer. Materialet hun arbeider med er leire og hun analyserer en rekke estetiske faktorer som har noe å si for vår felles forståelse av form. Hensikten med forskningen til Heimer er å koble sammen det abstrakte og konkrete gjennom å supplere formteorier med praktiske erfaringer fra egen forskning (*Å gripe form for å begripe form*, 2020).

Skreden sitt forskningsprosjekt har en erfaringsbasert tilnærming på egen læringsprosess. Hun arbeider med ull og tre, og da med to forskjellige tilnærminger – ull er additivt og tre er subtraktivt. Målet med oppgaven til Skreden var å skape konkretisere begreper rundt formforståelse for å vise at arbeid med å utvikle ulike formuttrykk er en gunstig metode i kunst- og håndverksfaget (Skreden, 2019). I oppgaven uttrykker også Skreden at arbeidet med fokus på formforståelse har igangsatt interne refleksjonsprosesser hos henne, slik beskrevet av Molander, som har gjort at hun har tenkt mye på hva hun ville endret i et tilsvarende opplegg dersom dette skulle tilrettelegges for elever i undervisningssammenheng (Skreden, 2019, s. 129 - 134).

#### 2.5 Forankring i skolens styringsdokumenter

Kravet om å utvikle elevers formforståelse er som nevnt innledningsvis for kravene som følger av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Utvikling av elevenes evne til kritisk tenkning og refleksjon er en del av grunnlaget for at elevene skal klare å arbeide selvstendig med kreative prosesser, som jo er et kjerneelement i kunst og håndverk. Videre gir



kompetansemålene utrykk for hvordan kjerneelementet skal anvendes i praksis. Her fremgår det at en elev som har utført ti års skolegang skal ha arbeidet selvstendig i kreative prosesser med ulike materialer (Utdanningsdirktoratet[udir.], 2019).

Skolen har imidlertid flere styringsdokumenter som fremhever det samme. Skolens øverste styringsdokument er lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven) av 1998. I formålsbestemmelsen § 1-1 står det blant annet at:

*«Opplæringa i skole og lærebedrift skal [...] opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring [...] Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.» Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), 1998.*

Dette er et mål som er nokså krevende å etterleve fullstendig i en undervisningssammenheng. Av den grunn har vi læreplaner. Disse skal fungere som en bro mellom livets realiteter og lovens intensjoner. Selv før LK20 var ferdigutviklet, hadde Ludvigsen-utvalget som utformet planen understreket at det å skape og utforske er en vesentlig del av fremtidens skole (Ludvigsen 2015).

Det er med utgangspunkt i disse styringsdokumentene at jeg forankrer tematikken for oppgaven min. For å innfri målene som presenteres i loven og læreplanen, er det hensiktsmessig å utforske veiledningsdynamikken mellom elev og lærer. Dette er også særlig aktuelt fordi LK20 er nokså fersk og hadde en relativt trøblete innrullering grunnet koronapandemien. Veiledning ble redusert til å snakke til elevene via en PC-skjerm.

Samtidig vil oppgaven også trekke på eldre styringsdokumenter der dette anses relevant for problemstillingen. Helt konkret, vil jeg komme innom 60-tallets læreplan nedenfor i drøftingsdelen i kapittel 5. Grunnen til dette er at 60-tallsplanen oppstiller «estetisk følsomhet» som et av de sentrale målene for utdanningen i kunst og håndverk (*Læreplan or forsøk med 9-årig skole*, 1960, s. 228). Uttrykket «estetisk følsomhet» nevnes en rekke ganger uten å bli definert særskilt i 60-tallsplanen, men synes overordnet å gjelde kunnskap om hvordan man skal danne og få fram et tilfredsstillende estetisk uttrykk i et kunstnerisk arbeid.

## 3 Metode

For å undersøke hva slags veiledning elevene får i undervisningen i klasserommet i dag for å utvikle sin formforståelse, har jeg som nevnt innledningsvis benyttet meg av en kvalitativ metode bestående av semistrukturerte intervjuer og to ikke-deltagende observasjoner. Denne delen av oppgaven er en kortfattet presentasjon av de forskningsmetodiske valgene og ståstedene som ligger til grunn for empirien/funnene som er inntatt i kapittel 4.

### 3.1 Teorisøk

For å ha et vitenskapelig fundament for oppgaven, startet jeg med å gå gjennom de databasene jeg har kjennskap til og som kunne ha relevant fagstoff for prosjektet. Jeg gjorde først generelle søk for å undersøke om det fantes noen som hadde sett på formforståelse som et eget felt innen kunst- og håndverksfaget. Her fant jeg som nevnt lite. Deretter gjorde jeg mer inngående søk i fagspesifikke forskningsdatabaser i et forsøk på å oppdrive publiserte forskningsartikler som knyttet seg til veiledning og veiledningsteori. Databasene og tidsskriftene som jeg har søkt i er som følger: Oria, Techne, Senter for kunst i skolen, FORM, FROM akademisk, Google Scholar, EBESCO, Open Digital Archive og Idunn.

### 3.2 Empiri

Empirien i denne oppgaven er innhentet ved bruk av Kvale og Brinkmann sin intervju manual i «Det kvalitative forskningsintervju» fra 2015. Malen er delt opp i syv stadier: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. I tillegg var jeg en ikke-deltakende observant i timene til informant A og B som en del av intervjuprosessen.

#### 3.2.1 Tematiseringen

Formuleringen av hovedproblemstillingen som behandles i denne masteroppgaven kom gjennom praksiserfaringene jeg har gjort meg i løpet av de siste fem årene mens jeg har arbeidet som lærervikar og praksisopphold i regi av OsloMet. Som jeg nevnte innledningsvis, var det frustrasjonen av å kjenne på et manglende språk for å konkretisere hva som var et kunstverk, design eller gjenstand sine estetiske kvaliteter, som gjorde at jeg ville undersøke hvordan lærere helt konkret kan hjelpe elever med å øke og utvikle sin formforståelse. I forlengelsen av dette, oppstod også spørsmålene om hva som fungerer og ikke fungerer der lærere veileder elever, slik at elevene oppnår økt formforståelse og at både elev og lærer føler at de sitter igjen med noe ekstra etter at timen er ferdig.

### 3.2.2 Planlegging

Planleggingsstadiet gikk ut på å bestemme hva jeg ville bruke tid på i forberedelsesfasen og i gjennomføringsfasen. Forberedelsesfasen startet med prosjektutvikling forrige semester. Da brukte jeg tid på å konkretisere tematikken for oppgaven og arbeide med hvordan jeg kunne angripe problemstillingen. Dette gikk i hovedsak ut på å finne ut hvilken form for datainnsamling som var mest passende for det jeg ønsket å undersøke med prosjektet. Her ble det klart at det kvalitative intervjuet var den mest hensiktsmessige måten å samle data på. Spørsmålene til intervjuene ble utarbeidet i samarbeid med veilederen min ved oppstarten av innværende semester.

Jeg måtte også beslutte meg for hvem jeg ville intervju. Jeg besluttet å intervju tre lærere – informant A, B og C – som underviser i kunst og håndverk på to ulike skoler og på forskjellige utdanningsnivå. Informant A og B jobber på ungdomstrinnet, mens informant C jobber på en institusjon for høyere kunstutdanning i Norge.

Informant A har en mastergrad innenfor kunst og håndverk og er utdannet til faglærer. Informant A har jobbet mye med voksenopplæring før hen begynte å jobbe på ungdomsskole. Informant B har 3-årig utdanning som lærer

Informant B har 30 studiepoeng med kunst og håndverk, med fokus på digitale verktøy. Fra tidligere hadde informant B fagbrev som forskalingsnekker. Informant B anså derfor sine styrker for å være sløyd, samt arbeid med søm og tekstil, i tillegg til entreprenørskap og produktutvikling.

Informant C har sin utdanningsbakgrunn fra Statens håndverks- og kunstindustriskole (forkortet SHKS) som senere ble innlemmet i KHiO. Informant C har 4-års utdanning i kunst og håndverk, ett år med gullsmedfag, og ett årsstudium med praktisk-pedagogisk utdanning (såkalt «PPU»). Innen kunstutdanning, regner informant C sine sterke sider for å være grafikk, tegning og smykkekunst. Informant C har arbeidet som lærer i 44 år, og er den av intervjuobjektene med soleklart lengst utdanning og arbeidserfaring.

Jeg kom i kontakt med informant A og B på en skole som jeg var utplassert på i praksisperioden. Informant C er et familiemedlem.

### 3.2.3 Observasjon

I overgangen mellom forberedelsesfasen og gjennomføringsfasen, tok jeg inn et eget punkt i intervjuforberedelsene som ikke er eksplisitt nevnt i standardmalen til Kvale og Brinkmann.

Dette punktet gikk ut på å observere to av informantene mens de underviste. Grunnen til at jeg ønsket å observere informantene i praksis før jeg gjennomførte intervjuene med dem, var for å kunne utfordre dem på hvor oppmerksomme de var på egen veiledningspraksis og for å se om jeg kunne gjenkjenne/gjenfinne elementer i veiledningen som informantene selv tok opp eller som jeg tok opp i intervjuene etterpå. Observasjonene ble gjennomført i klassene til informant A og B, fordi de som sagt arbeider i grunnskolen. Informant C arbeider som sagt innen høyere utdanning, og det fremstod derfor uklart hvilken verdi observasjonene ville ha for en veiledning der elevene er mellom 5. og 10. trinn. Observasjonsmetoden som ble brukt var som nevnt ikke-deltagende observasjon. Jeg tok imidlertid såkalte feltnotater, det vil si at jeg med korte stikkord beskrev handlinger som informantene gjorde da de veiledet elever.

#### 3.2.4 Intervjuing

Intervjuteknikken min var et semi-strukturert forskningsintervju. Målet var å holde en samtale med intervjuobjektene hvor de kunne føle seg trygge nok til å fortelle om hvordan de møtte elever i hverdagen og hvordan de veiledet dem til å få økt formforståelse. Jeg utarbeidet også en intervjuguide, inntatt som vedlegg 3.

#### 3.2.5 Transkribering

Transkriberingen har som mål å representere informantenes ståsted på en nøyaktig og autentisk måte. Samtidig skal transkriberingen gjøre analysearbeidet lettere. For å korte ned på tidsbruken, brukte jeg først den automatiske transkriberingsfunksjonen til skriveprogrammet Word. Deretter gikk jeg gjennom lydopptakene og teksten samtidig. Hensikten med dette var å rette feil som den automatiserte prosessen gjorde, slik at samtalen ble nøyaktig og naturalistisk gjengitt. Etter at transkriberingene var kvalitetssikret, ble informantene gitt tilgang slik at de fikk muligheten til å lese gjennom og etterprøve at de var blitt representert sannferdig. For ordens skyld nevner jeg at alle transkriberingene ble godtatt uten innvendinger av informantene.

#### 3.2.6 Analysering

Analysestadiet går ut på å sammenfatte og deretter bearbeide datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). For min del bestod bearbeidelsen i å lese gjennom transkriberingene for å finne mønstre, i form av kontraster, sammenhenger og likheter, i måten informantene beskrevet hvordan de veiledet i praksis. Dette er en metode for å analysere tekst kjent som en såkalt «meningsfortetning». Den første delen av analysen bestod av å systematisere innsamlede data i ulike kategorier av funn ved å identifisere temaene som er mest relevante for

problemstillingen. Den andre delen bestod av å tolke informantenes meninger og erfaringer om de ulike relevante temaene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230 - 236). Ved tolkningen valgte jeg en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet. Denne tilnærmingen går ut på å tolke informantenes utsagt ut fra deres ståsted, og deretter se etter dypere sammenhenger eller temaer som går igjen i de ulike samtalene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte denne formen for analyse av data, fordi det ville vært svært vanskelig å «validere» eventuelle funn i intervjuene om å bruke veiledning til økt estetisk bevissthet og formforståelse i motsetning til hvordan man kan validere naturvitenskapelige funn gjennom falsifikasjon (Thurén, 2009).

### 3.2.7 Verifisering

Verifiseringsstadiet går ut på å anvende de innsamlede og analyserte dataene på problemstillingen. Hensikten er å teste hypoteser eller utfordre paradigmer som dominerer fagfeltet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272 - 294). Ettersom jeg har benyttet meg av en hermeneutisk tilnærming, har verifiseringen skjedd ved å presentere observasjoner for informantene og stille dem spørsmål om deres syn på veiledning og utvikling av elevers forforståelse, med sikte på å få bekreftet eller avkreftet om eventuelle funn stemmer overens med deres erfaringer. Ved å sammenligne informantenes meninger med det øvrige datamaterialet, kan man styrke troverdigheten av bestemte funn (Kvale, 2015). Samtidig er det en kjensgjerning at man ved kvalitative forskningsprosesser ikke kan være sikre på at verifisering leder til «sannhet», fordi det kan være ulike tolkninger av samme funn. Denne «svakheten» er noe man alltid må være bevisst på i bruk av det kvalitative intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272 - 294). Jeg kommer derfor tilbake til utfordringene med verifisering nedenfor når jeg diskuterer validitet og reliabilitet nedenfor i punkt 3.5 feilkilder. Jeg kommer inn på den hermeneutiske tilnærmingen som en mulig feilkilde i kapitlet nedenfor i kapittel 5. drøfting.

### 3.2.8 Rapportering

Rapporteringen sammenfatter de øvrige stadiene i et lesbart produkt som overholder vitenskapelige og etiske kriterier for forskning. I dette tilfellet, er rapporten en masteroppgave som legger frem funn, drøfter funn, og hvor jeg sier noe om hvilke konklusjoner man kan trekke på bakgrunn av funnene. De etiske kriteriene for forskningen som ligger til grunn i masteroppgaven anses oppfylt i og med at prosjektet er godkjent av SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør etabler 1. januar 2022 gjennom sammenslåingen av NSD (Norsk senter for forskningsdata AS), Uninett AS og UNIT – Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning (<https://sikt.no/om-sikt>). De vitenskapelige kriteriene er

overholdt gjennom bruk av intervjumalen til Kvale og Brinkmann, samt gjennom sensorenes vurdering og etterprøving av oppgaven.

### 3.3 Utvalg

Strategien for utvalget av informanter har vært å benytte meg av det nettverket som jeg allerede hadde tilgjengelig og som kunne være faglig relevant å intervju, det vil si at jeg har benyttet meg av et såkalt «tilgjengelighetsutvalg». I stedet for å velge en målgruppe, for eksempel «lærere i grunnskolen med 10 års erfaring eller mer», tok jeg utgangspunkt i de som hadde erfaringen og kunnskapen jeg trengte, og som var ledige i det aktuelle tidsrommet for gjennomføring av intervjuene. Å bruke tilgjengelighetsutvalg er for øvrig ikke en uvanlig utvalgsstrategi i kvalitative studier.

På grunn av de korte tidsrammene som masteroppgaveformatet setter, var det nødvendig for meg å begrense antallet informanter til kun tre stykker. Med et større antall hadde det rett og slett ikke vært nok tid til å analysere innholdet i intervjuene, tolke responsen fra informantene, og analysere dette på måte som tilfredsstillende de vitenskapelige kriteriene som nevnt over i punkt 3.2.8.

Tanken bak valg av informanter, var å undersøke hvilke likheter og ulikheter det var mellom undervisning- og veiledningspraksis innen kunst og håndverk i klasserommet på grunnskolenivå og høyskolenivå. Dette spennet gjorde det også mulig for meg å undersøke hvordan individuell tilpasning gjøres innenfor de ulike utdanningsløpene. Ved å intervju informant C, ble det også mulig å innhente meninger om veiledning fra en som selv både har kunstnerutdanning og som har gjennomført det alminnelige utdanningsløpet på grunnskole- og videregående skolenivå, det vil si få et slags meta-perspektiv på kunstutdanning i Norge.

### 3.4 Analyse: Nærmere om meningsfortetting og hermeneutisk tolkning

Som nevnt over i forbindelse med gjennomgangen av stadiene i det kvalitative intervjuet slik disse beskrives av Kvale og Brinkmann, har min måte å analysere data på vært å foreta en meningsfortetting, i form av å identifisere tema som er relevante for problemstillingen, og deretter ta de utvalgte temaene og anvende en hermeneutisk tilnærming på dem for å utlede funn som gir mening. Jeg valgte denne arbeidsmetoden, fordi jeg gjennom den overordnede problemstillingen min forsøker å finne ut av hva lærere tenker om et tema som det er vanskelig å kvantifisere og dermed vanskelig å sette ord på – nemlig hvordan utvikle elevers formforståelse. Den hermeneutiske tilnærmingen kunne altså gjøre mening ut av subjektive opplevelser på en måte som ikke er like lett med andre innfallsvinkler.

### 3.5 Vurdering av validitet og reliabilitet: Feilkilder

Den hermeneutiske tilnærmingen byr imidlertid på noen klare utfordringer. For å kunne utlede innsikt fra opplysningene som informantene kommer med, måtte jeg tolke deres utsagn i lys av blant annet mine egne observasjoner fra klasserommet og det jeg fikk opplyst om informantenes erfaringsgrunnlag (bakgrunn). Filteret som dataene skulle prosesseres gjennom var dermed meg selv; ikke en følelseløs algoritme som kunne produsere statistikk. Tolkningen av informantenes svar vil nødvendigvis bære preg av mine forutinntattheter, antakelser og perspektiver om temaene som de ble spurt om. Dette vil både spørsmålsstillingen bære preg av, men også analysen i etterkant (Krogh, 2009, s. 47 - 61).

Det er videre en utfordring ved den hermeneutiske tilnærmingen at det er svært tidkrevende å planlegge, gjennomføre og transkribere intervjuene. Det er ikke umulig at de knappe tidsrammene som masteroppgaveformatet setter har påvirket dybden av drøftelsene av funnene og hva man kan konkludere med på bakgrunn av disse funnene (Krogh, 2009).

En annen utfordring knytter seg til validiteten og reliabiliteten til dataene. Det kan ikke utelukkes at intervjukonteksten var egnet til å påvirke informantene til å gi begrunnelser for sine handlinger selv om disse kanskje ikke var et resultat av bevisste valg. Denne tendens å tilskrive en handling en bestemt begrunnelse med tilbakevirkende kraft, er en kjent tankefelle ofte omtalt som «valgstøttende skjevoppfatning» eller «valgstøttende bias» (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02062/full>, lenket til fra [https://no.wikipedia.org/wiki/Valgst%C3%B8ttende\\_skjevoppfatning](https://no.wikipedia.org/wiki/Valgst%C3%B8ttende_skjevoppfatning)). Fordi det ikke var noen mulighet for meg til å etterprøve om informantenes begrunnelser stemte, annet enn ved å se om det var mulig å observere dette i klasserommet eller at de samme begrunnelsene gikk igjen hos flere informanter og sånn sett kunne danne grunnlag for generalisering, var jeg nødt til å ta det informantene sa «for god fisk».

Utenom de metodiske utfordringene som følger av min tilnærming til stoffet, er det også andre feilkilder som kan ha påvirket resultatene og konklusjonene i oppgaven. Antall intervjuobjekter i oppgaven og det begrensede geografiske området de er spredd over, gjør at denne masteroppgaven blir en studie som er høyst lokal.

En siste faktor som er relevant å nevne som en mulig feilkilde i undersøkelsene som er foretatt i forbindelse med denne masteroppgaven, er at jeg ikke har nevneverdig forskningserfaring. Det er et gap mellom fokuset på lærerstudiet, som i større grad er praksisbasert, og de akademiske idealene som masteroppgaven er ment å innfri. Dette kommer kanskje særlig til

uttrykk i intervjuteknikken min, som er fremgår av vedlegg 3. I etterpåklokskapens lys, har jeg ved hjelp fra veileder sett at enkelte av spørsmålene som jeg stilte «låste» intervjuobjektene fast i enkelte tankemønstret. Dette har nok en side til det jeg nevnte over, om hvordan den hermeneutiske tilnærmingen kan føre til at intervjuerens eget syn på tema påvirker informanten(e).



## 4 Resultater

I dette kapittelet vil funnene fra observasjonene og intervjuene bli presentert. Som nevnt tidligere, vil informantene bli referert til i anonymisert form som enten A, B og C, eller ved bruk av den kjønnsnøytrale pronomeren «hen», da informantenes kjønn ikke er relevante for problemstillingen som oppgaven undersøker.

Først vil jeg si noe kort om konteksten for funnene. Så tar jeg for meg observasjonene jeg gjorde i klasseromsundervisningen til informant A og B. Deretter vil jeg sammenfatte funn som ble gjort gjennom intervjuene og som informantene hadde til felles. Etter det vil jeg gå inn på mer individuelle/subjektive perspektivene til informantene.

### 4.1 Bakgrunnsinformasjon og relevante undervisningsopplegg

Relevant bakgrunnsinformasjon før presentasjonen av funnene, er at informant A og B jobber på samme ungdomsskole. På skolen hvor de arbeider har de ikke kunst og håndverk som eget fag på 9. trinn – i stedet har de lengre økter i 8. og 10. klasse.

På tidspunktet for gjennomføring av intervjuene, var elevene på 10. trinn blitt satt til å jobbe med et større prosjektarbeid hvor de fikk valget mellom enten å 1) fordype seg i en håndverkstradisjon og lære seg dette godt, eller 2) gjennom prosessarbeid utforme et verk. Uavhengig av om elevene valgte alternativ 1) eller 2), måtte de dokumentere prosessen sin underveis. Oppgaven hadde kontraster som tema, og lærerne hadde på forhånd gitt en innledning om hva som lå i dette begrepet.

Dette større prosjektarbeidet ble av naturlige grunner sentralt i intervjuene med begge informantene, i og med at det var dette som opptok størsteparten av arbeidshverdagen deres i faget. Det var i forbindelse med dette prosjektarbeidet at informantene reflekterte over egne veiledningsrutiner, herunder hvilke angrepsmåte de hadde til fagstoffet, hvordan de skulle formidle dette til elevene, hva de håpet at elevene skulle oppnå og kjenne av mestring, og hvordan de tenkte disse erfaringene kunne brukes for deres egen faglige utvikling som lærere.

### 4.2 Funn fra observasjonene

Uten å forskuttere fellesfunnene fra intervjuene, kan jeg si at form, formforståelse og estetikk som mer abstrakte emner var noe som jeg ikke observerte at informantene A og B snakket høyt om til sine elever. Jeg observerte heller ikke at disse temaene dukket opp i 1-til-1-veiledning hos A eller B. Det nærmeste man kom, var at de praktiske og fysiske aspektene ved et verk ble

diskutert, sånn som at en lue i et strikkeprosjekt måtte nødvendigvis være av en bestemt størrelse for å passe.

En annen observasjonen, var at tiden informant A og B hadde til rådighet for å veilede elevene 1-til-1 var en rammefaktor som klart påvirket hvordan de veiledet. De mer abstrakte estetiske aspektene ved form kan som nevnt være nokså krevende å diskutere, og forutsetter sånn sett både mindre læringsgrupper og mer tid tilgjengelig. Selv om det siste var forsøkt forbedret ved å «ta» timene fra 9. trinn og «gi» disse til 8. og 10. trinn, gjorde antallet elever som hver av informantene hadde i klasserommet at veiledning i form av en 1-til-1-samtale ble svært vanskelig å gjennomføre. Når man i tillegg kombinerte dette med at elevene ofte stilte praktiske spørsmål av typen «*hvor er symaskinen*» eller «*kan du hjelpe meg med å plukke opp den masken?*», sier det seg selv at informantene hadde begrensede muligheter til å diskutere med hver og en av elevene og forklare dem mer abstrakte faglige konsepter.

En ytterligere observasjon som jeg gjorde meg, var at deler av elevgruppas oppmerksomhet ikke syntes å være rettet 100 % mot prosessen som de arbeidet med. Ettersom jeg var en selvpålagt ikke-deltakende observatør, hadde jeg ikke muligheten til å foreta noen grundigere utspørring av hver enkelt elev. Det jeg derimot kunne observere, var at en andel av elevene handlet som om de gikk på autopilot. Med «autopilot», sikter jeg til at disse elevene virket som om de var mer opptatt av å fullføre oppgaven og bli ferdige. Dette gikk på bekostning av det estetiske uttrykket (i et mikroperspektiv) og det mer helhetlige formuttrykket (i et makroperspektiv) i verket de produserte. Dette førte også til at flere av disse elevene hadde problemer med å dokumentere både den kreative og skapende arbeidsprosessen sin.

En siste observasjon jeg finner verdt å nevne, var at flere av elevene oppsøkte veiledning på internett når de stod fast og læreren ikke hadde tid til å komme umiddelbart bort til dem. Flere elever brukte iPad-ene sine til eksempelvis å søke opp videoer på YouTube som kunne forklare teknikker, eller som kom med tips og triks til hvordan de kunne løse et bestemt problem. Enkelte elever brukte også internett til å lete etter inspirasjon og etterlignet estetiske uttrykk som de likte. Ut fra det jeg kunne se, var dette et tveegget sverd. Ja, flere elever fant inspirasjon, men de ble sittende lenge og lete etter noe de likte fremfor å bruke tid på sine egne verk, og de uttrykte frustrasjon når det som ble produsert ikke lignet på det som de etterlignet eller det de hadde forestilt seg.

### 4.3 Felles funn

I intervjuene med informant A og B hadde jeg, i tillegg til intervjumalen, muligheten til å spørre dem om konkrete episoder jeg hadde observert. Dette var med på å gi intervjuene en noe mer konkret forankring. Den samme muligheten hadde jeg ikke med informant C. Men ved intervjuet av informant C, hadde jeg muligheten til å gå dypere inn i både det kunstfaglige og veiledning i en kunstutdanning som motsatt til grunnskoleutdanning. Til tross for disse ulike forutsetningene for intervjuene med informantene A, B og C, var det interessant å observere at enkelte tema var gikk igjen i veiledningspraksisene deres.

#### 4.3.1 Modellering

Det første funnet som var felles i intervjuene, var vektleggingen av å vise for å lære, det vil si betydningen av modellering. Selv om form, formforståelse eller estetikk ikke nødvendigvis var emner som ble kommunisert verbalt fra informantene til elevene i klasseromsundervisningen, forklarte alle tre informanter at de forsøkte å demonstrere i praksis hvordan ulike kunstneriske valg påvirket kvaliteten på sluttproduktet.

I samtalen om hva som kjennetegnet de enkelte informantenes veiledning om form og formforståelse, kom det frem at de benyttet seg av modellering for å få elevene til å forstå hvordan de skulle ta stilling til et problem som de var usikre på:

Informant A svarte fort når hen ble spurt om veiledning i formuttrykk:

*«Jeg viser, jeg viser jeg viser utrolig mye. Ord blir bare babling.»*

Informant B ga et lignende svar:

*«Altså jeg liker jo å prøve å veilede gjennom å bruke verktøyet eller litt sånn bruke de samme tingene som de har.»*

En interessant tilleggsopplysning til denne uttalelsen fra informant B, var at jeg observerte i en av timene hvor hen underviste at informant B først forsøkte å veilede en elev i strikking uten et strikketøy. Da eleven ikke forstod tilbakemeldingen og spurte på nytt, fant informant B fram garn og nåler for å kunne demonstrere og veilede eleven med utfordringen som eleven hadde. Dette underbygger at sitatet ikke bare er tomme ord, men noe som faktisk ble fulgt opp i handling og sånn sett validerer en veiledningspraksis som informant B hadde.

Når det kom til høyskolelektoren, informant C, var også hen tydelig på at veiledningen ikke kunne være utelukkende teoretisk:

*«Jeg viser dem, jeg har alltid en eller annen klump jeg skjærer på sjøl som jeg viser [...]»*

For informant C var dette også en viktig del av lærerens faglige utvikling. Ved å streve med det samme som studentene, åpnet det seg lettere en dialog mellom veileder og den veiledede, og mellom lærer, elev og materialet.

#### 4.3.2 Refleksjon

Refleksjon var også et tema for alle informantene. Samtlige hadde et ønske om at elevene skulle se på de valgene de hadde tatt og reflektere rundt de situasjonene som hadde oppstått for dermed ta bevisste og selvstendige valg i sin videre kreative prosess.

Da informant B skulle forklare hvordan fokus på refleksjon kunne skape økt formforståelse hos elevene, tok hen opp en oppgave hvor elevene hadde blitt bedt om å lage en modelltrehytte hvor enkelte elementer måtte være. Informant B uttalte da at:

*«Den skal ha noen former som er i grunnen, eller de de trekkene sine egenskaper, og da må det jo i prosessen må jo argumentere for og å begrunne for hvorfor det er sånn sant?»*

Informant C beskrev følgende om betydningen av refleksjon for hens veiledningspraksis:

*«[...] jeg er blitt flinkere til å lytte, altså til å stille spørsmål [...], sånn at studenten [...] kan se sine egne muligheter [...] i veiledningssituasjonen, så vil jeg gjerne at de skal kjenne at de har mange veier de kan gå, ut fra hvor de står igjen prosess og noe korresponderer med egne intensjoner.»*

Informant C viser med dette utsagnet hvordan hen forsøker å få studenten som veiledes til å reflektere over det studenten lager. Ved å lytte og stille spørsmål legger informant C opp til at studentene skal ha mulighet til å reflektere rundt utfordringene selv, før veilederen eventuelt kommer med sine innspill.

I intervjuet med informant A kom det opp på et konkret eksempel på hvordan refleksjon kan brukes for å øke elevenes formforståelse. Eksempelet knyttet seg til en elev på 10. trinn som i sitt prosjektarbeid skulle tegne et bilde av en fotballspiller. I samtalen fremhevet informant A viktigheten av å få eleven til å reflektere rundt kreative valg:

«[eleven] skal jobbe med, fotballsparkere, hvordan kan bakgrunnen fortelle noe om det temaet, ikke sant? [...] Hvordan kan de to tingene henge sammen? At hen på en måte er bevisst rundt det.»

Informant A tar her opp hvordan refleksjon rundt kreative valg i forbindelse med den skapende prosessen, kan bidra til å gi et verk mer dybde eller flere dimensjoner å belyse det samme temaet på. Å få eleven til å reflektere rundt hvordan enkeltelementene kan skape en høyere enhet sammen, er altså noe som informant A mener bidrar til økt formforståelse.

#### 4.3.3 Oppmerksomhet

Et tredje tema som kom opp, var at alle informantene på ulike måter kommenterte at det å få elevene til å reflektere, forutsatte at man i veiledningsprosessen klarte å oppnå en viss grad av (selv)bevissthet hos elevene omkring de handlingene som de selv gjorde. For å skape rommet til å reflektere, krevde det altså at veilederen hjalp elevene med å kanalisere sin oppmerksomhet mot alle trinnene i en kreativ prosess.

Informantene hadde litt ulike tilnærminger til hva som var formålet med oppmerksomhet eller bevissthet i kreative og/eller skapende prosesser. Informant A og B – som underviser i grunnskolen – snakket om oppmerksomhet i sammenheng med at det var et krav i både læreplanen og prosjektarbeidet til 10. trinn at elevene skulle kunne reflektere rundt egne valg. Da informant A ble spurt om bevissthet rundt form og estetikk, svart hen:

«Jeg tenker at det er en del av pakken [...] Du kan ikke gå ut med seks i standpunkt hvis du ikke har en bevissthet rundt form.»

Svaret til informant A understreker riktignok betydningen av bevissthet rundt form og estetikk, men understreker også den mer formelle funksjonen i form av å nevne standpunkt karakter som et mål i den skapende prosessen.

At oppmerksomhet eller bevissthet rundt egne og selvstendige valg var en vesentlig del av arbeidet med å øke elevenes formforståelse, ble tatt opp av informant B:

«OK du sier at denne formen er kontrastfull. Ok, hvorfor det da? Hva er liksom begrunnelsene? Hvordan kan argumentere for det da? Ja eller sånn der OK, jeg synes den formen der er finere enn den formen der. Ok, men hvorfor det da? Og om du klarer å argumentere både selv med subjektivitet og objektivitet med, men veldig mye er subjektivt sant? [...] Ja, men prøv å få altså veiledet inn sånn at de klarer å lage

*argumentasjon og begrunnelse for ting da. Eller får vi det prosessen? Det er de valgene de tar da.»*

Dette viser en tydelig forventning om at elevene skal være våkne i den skapende prosessen for å kunne dokumentere og begrunne valgene som elevene har tatt i takt med at arbeidene deres har tatt form. Jeg kommer tilbake til hvordan informant B går frem for å oppnå den ønskede adferden nedenfor i presentasjonen av de individuelle funnene nedenfor i punkt 4.4.2.

Informant C hadde derimot en mer kunstfaglig og abstrakt tilnærming til hvordan oppmerksomhet eller prosessbevissthet hadde betydning for utøvelsen av hver enkelt handling som gikk med til å produsere et stykke kreativt arbeid, og at man på denne måten kunne utvikle studentenes formforståelse. At tilnærmingen til informant C er mer kunstfaglig og abstrakt gir for så vidt mening med tanke på hva som kreves av studenter på høyskolenivå. Informant C fortalte i intervjuet om et opplegg hen hadde utført nylig med sine studenter:

*«Da ba jeg studentene om å ta to ark og velge tegneredskap, så ba jeg dem holde handa på sitt eget bein og klemme med handa, og så vil handa ha en type informasjon fordi den er en aktiv sak. Det skulle tegnes som en tekstur. Og etterpå skulle [studentene] tegne den passive partneren, altså låret, hvordan kjentes det ut på låret.»*

Informant C beskriver her hvordan oppmerksomhet spiller inn i simultant på ulike plan i forbindelse med samme kreative handling. Det er oppmerksomhet rettet i første rekke mot inntrykk fra sansene om hvordan noe kjennes fysisk for ulike kroppsdelene, oppmerksomhet mot hvordan dette sanseintrykket kan oversettes og uttrykkes kreativt, og deretter oppmerksomhet omkring hvilke kreative valg man gjør for å få frem «riktig» tekstur. Dette opplegget må nok klart kunne beskrives som avansert, og ligger utvilsomt over kravene man kan stille til en elev på 10. trinn. Samtidig får informant C frem på en god måte at selv tilsynelatende enkle kreative øvelser kan kreve enormt med oppmerksomhet fra elevene dersom de skal «løse» øvelsen på en god måte.

#### 4.3.4 Praksis

Et fjerde fellestema som informantene tok opp, var at både veiledning og undervisning i faget krevde at elevene utførte arbeidsoppgaver på egenhånd. Dette ble begrunnet med at kunst og håndverk er noe kreativt som klart er praksisbasert. Informantene mente at både de og elevene i større grad var tjent med å gyve løs på en utfordring for å øke elevenes formforståelse, fremfor at læreren underviste ved tavla mens elevene lyttet passivt.

#### 4.3.5 Engasjement

Et siste fellesfunn, som ironisk nok ofte dukket opp mot slutten av samtalene med informantene, var at de alle hadde stor kjærlighet for faget. Dette gjaldt både det praktiske, men også det teoretiske. Samtlige av informantene var opptatt av at elevene skulle kjenne på dette engasjementet de også.

Informant A og C sa eksplisitt at de var ivrige og engasjerte under veiledningen, og at de ofte måtte kjempe med seg selv for ikke å ta helt overhånd. Informant C forklarte at hen med tiden hadde blitt flinkere til å stoppe opp og spørre studentene hva de tenkte før informant C eventuelt demonstrerte en mulig løsning selv. Informant A ga uttrykk for at det tidvis var enklere å undervise i andre fagfelt hvor hen hadde mindre kompetanse, fordi det var det bare å sende spørsmålet tilbake til eleven og få vedkommende til å løse sitt eget problem selv.

At lærerens engasjement kan både være drivende og hemmende i kreative og skapende prosesser, er noe jeg kommer tilbake til nedenfor i punkt 4.5.

### 4.4 Individuelle funn

#### 4.4.1 Informant A

Informant A har som nevnt i punkt 3.2.2 mastergrad innen kunst og håndverk og er utdannet faglærer. Den akademiske bakgrunnen til informant A kom opp i måten hen tenkte om hvordan form og formforståelse henger sammen:

«[Form omhandler] *hvordan noe ser ut på et vis. [...]* Så hvis det er en bruksgjenstand, så må det være funksjonelt, men du kan jo gjøre estetiske grep ved en form og at allikevel at den er funksjonell. [Dette innebærer at] *estetiske virkemidler [...]* har en estetisk funksjon.»

Informant A var altså rask til å trekke forbindelser mellom virkemidler og funksjon. For informant A handlet formforståelse om å bevisstgjøre elevene på at noen valg i en kreativ prosess skaper «*visuell balanse*» mens andre valg skaper «*visuell ubalanse*»:

«*Visuell balanse, hvis det er hensikten da. Hvis det ikke er hensikten å ha en visuell balanse, så må det være bevisst da. At du lager en ubalanse, for eksempel som et virkemiddel for du har lyst til å formidle noe, [...]*»

Informant A var imidlertid tydelig på at dette var hens egne interne tankeprosesser:

«*[...] jeg hadde jo ikke snakket på den måten her med elever.*»

Fordi det er vanskelig å undervise i kunst og håndverksfaget på en verbal måte uten at det blir for abstrakt, hadde informant A valgt modellering og praksis som de viktigste midlene å ta i bruk i forbindelse med veiledning av elever:

*«Jeg tegner jo veldig mye bruk, liksom jeg visualiserer da, ja lager veldig forenklet konkretiseringsmateriell. Ja, men visualiserer med tegning eller med form [...] jeg lager formen sånn at når jeg veileder i skulptur da så har jeg jo hele tida med meg, så jeg viser elevene praktisk hvordan jeg gjør det for å visualisere»*

Informant A var av den klare oppfatning at elevene først måtte få en førstehånds erfaring og praktisk forståelse for måtene de kunne jobbe kreativt på. Ifølge informant A, ville dette kunne skape en større oppmerksomhet rettet mot utviklingsprosessen, som igjen kunne gjøre at elevene hadde det lettere for å forstå formteori i kunst- og håndverksfaget.

Der oppgaven krever en overgang mellom former, for eksempel å ta noe fra en 2D-skisse til en 3D-figur som i arbeidet med å lage en skulptur som informant A nevnte, vil imidlertid visualisering sjeldent være nok. Dette skyldes både en endring av materialer, men også en mer abstrakt endring i forståelse av hvordan skape form. Informant A fremhevet her at erfaringsmessig er elevene på vidt forskjellige steder i sin formforståelse, og at dette får konsekvenser for hvordan man skal veilede. Tid og elevmasse var dermed sentrale rammefaktorer som gjorde veiledningen utfordrende:

*«[...] det er så vanskelig å veilede [...] i en prosess for én elev, fordi jeg kan ikke gjøre noe generelt [...] Hvis det ikke sitter fra før i elevene, så er det vanskelig å gjøre alt i hver sin prosess da.»*

[...]

*«For noen, så er jo den overgangen fra det todimensjonale og til det tredimensjonale, den er helt ukomplisert. De bare begynner. De på en måte forstår at det inne i en skulptur. Det er et skjelett, og de må bygge på [...] for å få det tredimensjonalt. [...] men for andre så er det ekstremt vanskelig å se for seg den overgangen. De begynner på ytterlinjene og så jobber [de] ikke kjempehardt for å forstå at du må begynne på det indre; så må du bygge ut formen.»*

For å likevel ha en høy kvalitet i veiledningen som gjorde at hver elev følte seg sett og hørt, hadde informant A diskutert med sine kollegaer ulike måter på man kunne tilrettelegge for veiledningen i tråd med det forannevnte. I diskusjonene, hadde de landet på at visualiseringen



og modelleringen kunne forsterkes ved eksponering for ulike estetiske uttrykk. Informant A mente at dette ville gjøre det enklere å veilede både i form, teknikk og materialforståelse:

*«[...] neste år så skal vi prøve å ha starter hver kunst og håndverkstime med et verk, ja, og liksom bare ser du her. Både fordi jeg synes at vi for lite presenterer verden for våre elever. Jeg tenker at det er fordi å utvide forståelsen av verden rundt seg. Samtidig som at det er en kjempefin trening i å formulere seg og i å tenke nettopp det. «Hva, hvorfor liker jeg det? Hva er det jeg liker ved det? Hva er det jeg ikke liker ved det? Hvorfor liker? Jeg det ikke og?» Så kan vi bake ut språket da, for vi jobber jo veldig mye med språk her på skolen, selvfølgelig. Og da kan vi bake ut språket. og vi får med alle, hva? Ser du her?»*

For det første, mente informant A at dette skisserte opplegget var egnet til å skape et felles utgangspunkt for elevene som kunne forankre veiledningen og undervisningen:

*«[...] det å vise verk, så kan man hele tiden referere til noe vi alle har sett, og som jeg vet at vi har sett dette sammen.»*

For det andre, mente informant A at et felles utgangspunkt var nødvendig for å få til en felles dialog om verkets form og kvaliteter. Der formålet med dialogen i veiledningen er å øke elevenes formforståelse, mente informant A at det lureste var å stille oppfølgingsspørsmål for å utfordre de antakelsene som elevene hadde:

*«Ja og så vil jeg jo igjen da ha spurt; hva er det du ønsker å formidle? [...] Hva er det du ønsker å [oppnå]? Hvis du vil lage fantasifigurer, hvis formen din på skulpturen skal ligne på skissen din, hvordan må du gå fram da?»*

[...]

*«[...] så ville jeg ha begynt å snakke om hva er en bakgrunn. Hva er motiv og hva er bakgrunnen og hva er det som skal ha oppmerksomheten. Og så må man jo gjøre en vurdering da, fordi at man kan jo ha at de konkurrerer om oppmerksomhet også, hvis det er hensikten, men man må være bestemt og bevisst på hensikten med det.»*

Informant A mente at dette var noe alle kunst- og håndverkslærerne kunne bli bedre på dette.

#### 4.4.2 Informant B

Informant B har som nevnt i punkt 3.2.2 bakgrunn som forskalingsnekker og har 30 studiepoeng i kunst og håndverk. I likhet med informant A, er informant B lærer på en ungdomsskole hvor elevene arbeidet med et større prosjektarbeid på 10. trinn.

På spørsmål om hva informant B legger vekt på i veilederrollen, fremhevet hen viktigheten av å skape et trygt rom – både fysisk og mentalt – hvor elevene skal kunne utfolde seg kreativt:

*«[...] det første handler jo om å skape et trygge rammer for eleven. [...] Ja, for jeg ville jo være en som gir elevene mulighet til å tørre å teste ting, og så finne ut at det. Ja skal og liksom skape trygghet nok til at eleven, ja skal tørre å eksperimentere og prøve å teste ut de tankene de har da. Ja og igjen, og liksom stille de rette spørsmålene og gi de tipsene sånn at vi selv kan på en måte teste ting da ja.*

[...]

*«[...] forrige uke når jeg skulle vise de litt mer, så sto jeg jo mer over de liksom. Og da spurte jeg [...] er det greit at det står sånn [...] for de fysiske tingene og tryggheten skal være der da.»*

Samtidig problematiserte informant B – i likhet med informant A og C – hvordan man som måtte balansere mellom den ideelle veiledningen og den reelle lærerhverdagen. Informant B mente at læreren ikke trengte å ta en så aktiv rolle i veiledningen/overføringen av praksisbasert kunnskap dersom elevene fikk mer tid:

*«[...] også merker jeg at [...] tid og tålmodighet gjør at det ofte viser [elevene] mer [...] enn at jeg tar over og problemløser litt for de, [...] de må finne ut av [det selv].»*

Informant B problematiserte dette videre i sammenheng med at et av formålene med veiledningen er å skape selvstendighet og refleksjon hos elevene. Når tid ble en knapp ressurs, opplevde B at det å finne en løsning som gjorde at elevene kunne komme seg videre med prosjektarbeidet gikk på bekostning av veiledningen:

*«Hvordan, hva kan jeg faktisk gjøre for å få de til å kunne gjøre det på egenhånd neste gang liksom?»*

Informant B opplevde da at det for hen var fort gjort å bli litt for utålmodig:

*«Men, eh ja, men det går [jeg] ofte [...] i fella, litt sånn at jeg gir svaret da litt for fort.»*

Dette samsvarte for øvrig også med observasjoner som jeg gjorde i klasserommet. Informant B utviste imidlertid en nokså stor grad av selvrefleksjon omkring egen utøvelse av rollen som veileder, noe som underbygges av at informant B tok dette opp selv i vår samtale. Informant B var altså bevisst på hvordan rammefaktorene for undervisningen påvirket veiledningen, og jobbet aktivt med seg selv for ikke å «overta» problemløsningsarbeidet for elevene.

Tid som en rammefaktor er en kjent problematikk for alle lærere, uansett fagområde. Dette gjelder både i forhold til den totale avsatte tiden til å jobbe med faget i timeplanen, og i selve timen med mengden elever som læreren skal forsøke å ivareta. Kunst og håndverk kan nok likevel kjenne mer på dette enn andre fagområder, fordi det generelt sett er satt av mindre tid enn til eksempelvis norsk eller matematikk. På skolen hvor informant A og B jobbet, hadde man som sagt forsøke å bedre dette ved å kun ha undervisning i kunst og håndverk på 8. og 10. trinn. I tillegg var informant B bevisst på hvordan undervisningen kunne optimaliseres ut fra mer individuelle forutsetninger:

*«Det handler om at man setter sammen elever [...]»*

Informant B fremhevet hvor viktig det var å merke seg hvilke elever som klarte å jobbe sammen og ikke, og deretter ta stilling til hvor de skulle plasseres i klasserommet. Informant B refererte da til et eksempel som hadde dukket opp – og som ble observert – hvor et bord med elever hadde lav progresjon med prosjektarbeidet fordi de var mer opptatt av å prate og tulle. Informant B hadde først kommet innom elevene og hjulpet dem med å komme seg videre, men opplevde å bli kalt tilbake igjen og igjen for å hjelpe med det samme. I samtalen med informant B, reflekterte hen over at det kanskje hadde vært nødvendig å flytte elevene slik at de i større grad fokuserte på arbeidet. At informant B ikke hadde gjort det i timen hvor jeg var observatør, skyldtes at en slik form for inngripen går på bekostning av ønsket om å skape trygghet for elevene. Informant B reflekterte rundt denne avveiningen – mellom trygghet for elevene og lærerens behov for å gripe inn – og kom til at for hens del var viktigere å jobbe at de skulle føle seg trygge til å jobbe til tross for at det kunne gå på bekostning av produksjonen.

Informant B verdsatte trygghet som kanskje den meste sentrale delen av rollen som veileder, fordi informant B mente at dette skapte grobunnen for at elevene skulle ta bevisste og reflekterte valg om de kreative og skapende prosessene som skjedde gjennom prosjektarbeidet. Med tanke på at LK20 fremhever viktigheten av kritisk tenkning, og at et av kravene for prosjektarbeidet på 10. trinn var loggføring av refleksjoner rundt elevenes arbeidsprosess, gir dette en god forklaring på hvorfor informant B prioriterte som hen gjorde. At selvrefleksjon

var viktig for informant B, kom også til uttrykk i samtalen da begrepene form og formforståelse kom opp:

*«form [...] er jo [...] ofte veldig subjektivt på en måte. [...] Det [jeg] prøver [...] å si er jo at det viktigste ikke [er] at jeg synes den formen nødvendigvis er fin, [...] men at de må argumentere og begrunne hvorfor de har gjort de valgene de gjør da, både når det gjelder funksjonen [...] og når det gjelder form på ting [...] Ja, så det handler jo om å veilede til trygghet på, hvorfor gjør vi de valgene de gjør da rundt form.»*

Informant B ønsker altså ikke at elevene skal være opptatt av hva læreren syntes var pent eller stygt. I stedet ønsket informant B å få frem gjennom sin veiledning at elevene selv måtte ha et bevisst forhold til form for at de skulle kunne utvikle sin formforståelse. I dette lå også et krav om at de kunne forklare de valgene som man har gjort. Informant B mente likevel at læreren kunne gjøre elevene oppmerksomme gjennom veiledning på hvordan ulike estetiske virkemidler kunne få betydning for om verket ble pent eller stygt, uten nødvendigvis å tilkjenne sin egen mening. Det handlet i så fall bare om hvordan dette ble presentert for elevene:

*«Du kunne fått noen mer sånn oppdrag [...], du må ha den og den formen, eller [bestemte egenskaper] må være til stede i figuren, for eksempel. For å få de til å reflektere rundt hva egentlig form [er].»*

Informant B foretrakk altså å lage et praktisk opplegg hvor elevene fikk erfare hvordan estetiske uttrykk kunne forsterke verkets form, og på den måten øke elevenes formforståelse, fremfor en mer gammeldags tilnærming hvor læreren sa hva som var pent og stygt. Informant B var samtidig bevisst på at et slikt opplegg – hvor formålet var å få elevene selv til å oppdage hvordan estetiske virkemidler påvirket kvaliteten på sluttproduktet – krevde mer av læreren, i form av praktisk erfaring:

*«[En] forutsetning for god veiledning er jo at man har litt bakgrunnskunnskap på det man skal veilede i. Så det merker jeg sånn er sånn hvis jeg skulle for eksempel veiledet noen i [...] mer avansert malingsteknikker eller tegning og sånn, så hadde jeg følt meg mindre kompetent til å veilede, så da måtte jeg jo hadde jo veiledet de på en annen måte.»*

Informant B peker her på de samme tingene som for så vidt Molander gjør i sin analyse av kunnskap som erfaring. For at veiledningen skal fungere og skape refleksjon hos elevene, må

læreren ha riktig erfaring. Dersom læreren mangler kunnskap om tema, teknikk, materialer eller lignende, må dette avhjelpest på en eller annen måte. Informant B mente at en mulighet var da å lage kortere og mer konsise oppgaver, med tydelige krav, som også læreren kunne utføre for å øke sin egen kompetanse innen den bestemte sjangeren av kunst- og håndverksfaget, eller oppgaver som hadde en grenseflate til andre områder hvor læreren har større kompetanse. Dette trenger heller ikke være spesielt vanskelig – det krever bare litt kreativitet av læreren. Informant B brukte geometriske former som eksempel.

*«Tror jeg hadde jobbet med geometriske former. [...] Det har jo litt med matte [å gjøre], ikke sant, som er egentlig mitt hovedområde da. [...] Ja, og så kunne man eventuelt sett på det opp mot organiske former sånt da, men jeg tror nok det er der ja, jeg hadde hatt mest å komme med da.»*

Dette er nokså praktisk. Hvis man tar utgangspunkt i at informant B selv beskrev at hen ikke var så god i mer avanserte tegneteknikker, og dermed hadde et lavere erfaringsgrunnlag for å veilede, kunne man tenke at en oppgave med fokus på geometri likevel kan hjelpe elevene til å tegne bedre. For hvis du skal lage en realistisk fremstilling ved å tegne noe, er det svært nyttig å forstå hvordan anvende geometri. Man kan for eksempel lage et tre ved å ta utgangspunkt i at alle greinene er ulike sylindere som springer ut fra en større sylinder, nemlig stammen, og arbeide med hvilke vinkler sylindrene må stå på stammen for at treet skal se realistisk ut.

Ved å splitte problemet opp i mindre biter, kunne informant B på denne måten gi elevene konkrete oppgaver som terpet teknikk, uttrykk eller håndtering av et bestemt materiale, men som også økte formforståelsen deres på et mer generelt plan. Dette ville igjen gi verket sterkere estetiske kvaliteter:

*«Eh det er det, men selvfølgelig det med å kunne bruke, å sammenføre ting materialet er forskjellig til materialet og gjøre det på en på en bra måte, får ofte et estetisk godt uttrykk. Ofte. Så det henger litt sammen. [...] ja nøyaktig presis, å bruke verktøyene på en god eller korrekt måte for eksempel da, og materiale. Og hvis du gjør det så vil du ofte kunne få et ok estetisk resultat da.»*

Informant B var for øvrig den eneste av informantene som tok opp at et godt utformet prosjektarbeid, kunne springe ut av at elevene løste mindre, konkrete oppgaver som ga dem kunnskap som de senere kunne bruke og flette sammen med det større prosjektarbeidet. Informant B hadde altså en tilnærming som kan beskrives som at den enkleste måten å løse et stort problem på er ved å dele det opp i flere mindre problemer. Samtidig var informant B

bevisst på at det store bildet – formuttrykkets estetiske kvaliteter – hele tiden var noe lærer og elev måtte vende tilbake til i prosjektarbeidet. Informant B sammenlignet dette med mat- og helsefaget. Det er en forskjell på å kunne kutte noe raskt, og det å få noe til å smake godt:

*«Det blir jo litt sånn som med mat og helse ikke sant? Du kan jo være, god på mange av de tekniske tingene rundt kokkelering og sånt. Men [...] det viktige, det er at maten smaker litt godt og da.»*

Informant B gir her uttrykk for at man ikke kan bli så opptatt av detaljene at man mister helhetsperspektivet. Eller sagt på en annen måte – man må ikke se skogen for bare trær.

#### 4.4.3 Informant C

Som nevnt over i punkt 3.2.2, arbeider informant C på en institusjon for høyere kunstutdanning i Norge, og informanten har høyere utdanning og lang praksiserfaring innen kunst og håndverk. De kunstfaglige betraktningene informant C hadde om skapende prosesser og estetisk læring var følgelig på et høyere akademisk nivå, og til dels nokså abstrakte. Samtalen med informant C bar sånn sett preg av det lange utdanningsløpet og arbeidserfaringen som hen hadde. Dette kom eksempelvis klart til uttrykk i måten informant C skilte mellom form og formforståelse. Om form uttalte informant C at:

*«[...] form er et begrep som egentlig dekker alt av natur og menneskeskapte objekter som befinner seg rundt oss. Alle, gjenstander og alle ting har en form, sånn at det er et, veldig stort begrep.»*

Om begrepet «formforståelse» svarte informant C følgende:

*«Da blir jeg mer komposisjonsmessig engasjert, [...] en ting er at ting har en form, men man må gå inn og se på hva [...] formen har for funksjon, karakter og vesen. Er den fast? Er den flytende? Er den aktiv? Er den passiv? [...]. Det er mange kontraster som kan påvirke da hva en form og er.»*

Informant C beskriver formforståelse som en prosess der man plukker fra hverandre og anvender de enkelte delene av et verk for å si noe om dens helhet og komposisjon. Dersom man ikke inntar en aktiv rolle, eller for å bruke Molanders uttrykk retter oppmerksomheten mot verket, vil form kun være et mange inntrykk som vi inntar passivt hver eneste dag.

I hvilken grad svarene fra informant C omkring form og formforståelse som begreper kan brukes for å utlede konkrete råd i veiledningshverdagen til en lærer på 5. til 10. trinn, er noe som jeg kommer tilbake til nedenfor i drøftingsdelen i kapittel 5.

Når samtalen beveget seg over i hvordan læreren kunne veilede studentene som opplevde utfordringer i en kreativ prosess, ga informant C følgende uttalelse:

*«Hovedproblemet uansett når man jobber med form er å gå inn i det ukjente. At de kjente [...] formene lettest dukker opp i tankene når man skal lage noe, og det å skape noe som man ikke har sett før. Det er mye. Det er krevende, så det er hovedproblemet, at man støtter seg til det man har sett.»*

Dette er en situasjon som oppstår uavhengig av hvor noen befinner seg i studieløpet, og som jeg selv observerte at skjedde i klasseromsundervisningen til informant A og B. Spørsmålet blir da hvordan man skal gå frem. På dette punktet var informant C klokkeklar:

*«Ja, og det må skje i praksis. Det kan ikke foregå teoretisk. [...] Eh ja forme noe, gjøre noe som de kjenner ligger den nærme for det like viktig som å ha et perspektiv og hva som foregår ute og rundt, så er det å forankre ting i sin egen person. Det blir ikke ekte hvis det ikke har sammenheng med det mennesket, den hver og en student er. [...] hvis formforståelsen skal vekkes, så er det da å gi, ja, 200-grams papir og en saks til noen og så be de klippe litt og brette litt, og sånn så vi formforståelsen våkne.»*

Informant C presiserte at selv om det kunne være nødvendig å holde en innledning som en del av opptaktene til det praktiske arbeidet – hvor det for eksempel ble vist hvordan anerkjente kunstnere hadde taklet tilsvarende utfordringer – så var det sjeldent behov for at denne var særlig lang.

Samtidig kommenterte informant C også på at veiledningen handlet om å etablere en fortrolig dialog mellom den som veileder og den som blir veiledet. Hvis studentene fryktet at de ikke var flinke nok eller at det de lagde var stygt, ville de begrense seg selv og de kreative valgene som de kunne ta. Selv om studentene til C som klar hovedregel er voksne (og i alle tilfeller eldre enn elevene til informant A og B), er de fremdeles mennesker som har gode og dårlige dager. Det som opptok dem i privatlivet påvirket naturligvis også deres kreative og produktive kapasiteter. Informant C la derfor særlig vekt på viktigheten av å ha dette med i det praktiske undervisningsopplegget, nettopp for å gi studentene frihet til å utforske muligheter:

*«Da får du noen visuelle fremstillinger som ikke handler om pent eller stygt, men som er helt direkte forankret i deres egen opplevelse av noe. Så la oss si helt forskjellige uttrykk. Ikke noe riktig og galt, men en liten sannhet kommer fram fra hver og en i en sånn type problemstilling.»*

Tilnærmingen her kunne ifølge informant C både være verbal i veiledningen, og non-verbal i oppfølgingen ved å gi studentene rom til å arbeide i fred.

Informant C hadde også gjort seg noen betraktninger om hvordan læreren i veiledningen best mulig kan hjelpe studentene med å løse situasjoner hvor de følte at de stod helt fast:

*«[...] noen ganger så sier studentene; «Jeg vet ikke»*

Informant C forklarte at man da først kunne lytte til studenten og deretter stille spørsmål som kunne hjelpe studenten med å rekontekstualisere den kreative floken de befant seg i. Ifølge informant C kan veilederen på denne enkle måten få studentene til å se situasjonen de står i fra et annet perspektiv, et perspektiv som har klare fellestrekk med Schön (Schön, 1983). Ofte er det ikke mer som trengs for at studenten gjenopptar arbeidet med ny iver. Dersom dette ikke fungerer, mente informant C at det var naturlig å gå over i praktisk arbeid kombinert med modellering:

*«[...] Så spør jeg: «Kan jeg få lov å vise deg på figuren din?» [Student:] «Jaja, bare hold på du.» [...] Jeg spør om [det jeg prøver på] gjør uttrykket som de allerede holder på med [klarere].»*

Informant C beskrev riktignok seg selv som en overivrig person i veiledning, men at hen med årene hadde lært seg å tone tilbake, spørre først, passe på studentene, og hjelpe dem der de er.

Da jeg spurte informant C om fysiske veiledningsgrep for hjelpe studentene «der de er» i den kreative prosessen med sikte på å øke deres formforståelse, var svaret at modellering – i sammenheng med den tidligere nevnte verbale veiledningsstrategien – det foretrukne alternativet. Dette gjaldt også der verket som skulle lages krevde en bestemt teknikk for å mestre materialet. Terping av teknikk er noe som lærere sjeldent har tid til å sette fokus på og følge opp i undervisningssammenheng. Tiden strekker ikke til. Informant C var klar på at teknikk var viktig, men informant C mente at tidsknapphet ikke kunne stoppe veilederen. I stedet mente informant C at dersom formålet var å øke studentenes formforståelse, kunne de gis tradisjonelle materialer med gjøre teknikken enkel:



«[...] jeg velger materialer som er lette [...] vi jobber de med ståltråd og så får [studentene] ikke tenger [...] altså at det må gå med hendene – sånn 'quick and dirty'.»

Dette er også en praktisk måte å imøtegå en annen vanlig utfordring i undervisningshverdagen, nemlig mangel på utstyr grunnet pengemangel. Informant C er ikke nok ikke i samme situasjon som informantene A og B hva gjelder utstyrbudsjett i undervisningsøyemed. Informant C var likevel tydelig på at man måtte bruke midler der de ga mest nytte, og at materialer eller teknikk ikke skulle være avgjørende for at elevene skulle få arbeide med kunst og håndverk. Da måtte heller læreren/veilederen tenke på nytt om hvilke kvaliteter materialet hadde (mykt, luftig, hardt, dødt, organisk etc.) eller hva som er formålet med teknikken (gi tekstur, skape mønstre, forme, uthule etc.), og se om dette kunne løses på en annen måte.

Informant C sitt håp var at ved å gi studentene forståelse for materialet de bearbeidet på enkleste vis, ville inspirere dem til å utforske og teste andre (mer avanserte) teknikker på materialet på egenhånd. Informant C fremhevet med andre ord hvordan veiledningen kunne brukes til å utvikle elevenes refleksjon rundt utvikling av estetiske uttrykk og som de kunne realisere på egenhånd.

En siste ting jeg vil nevne av funn i samtalen med informant C, var betydningen av engasjement. Informant C mente at å øke studentenes formforståelse også innebar at å få studentene til å innse at valg foretatt i et kreativt arbeid ikke skulle være uten mening:

«[...] Det skal ikke være likegyldige også skal, også kan ... prosessen må være sånn at ikke det er en teknikalitet, altså øvelser som blir besvart med; «ja, ja jeg leverer, fordi lærerne har sagt det.» Det er jo aldri en god besvarelse. Det kan være problemstillingen er forstått og besvart, men det ligger ikke noe mer i det [...] kontra noen som har [lagt] litt mer, ja eget uttrykk da, hvordan noen har investert noe mer av seg selv [i besvarelsen].»

Informant C får med dette fram at dersom studentenes formforståelse skal bli styrket, må de også ta den kreative og skapende prosessen på alvor.

#### 4.5 Felles rammefaktorer – tid, penger, elevmasse, og individuelle forutsetninger hos lærer og elev

Et siste funn som alle informantene kom innom i løpet av intervjuet, var utfordringene som lå i å veilede elever innenfor snevre økonomiske rammer og med lite tid til oppfølging.

Informant B tok opp at når tid ble en knapp ressurs, opplevdes det som at veiledningen gikk fra å være en reflekterende dialog med eleven til å handle om brannslukking. Fordi det ikke var rom for å utforske en problemstilling i dybden, ble det heller til at informant B hjalp elevene å komme seg forbi et hinder og fortsette videre. Dette gjaldt særskilt for de elevene som allerede slet med konsentrasjonen, de som opplevde prosjektarbeidet som lite givende og var umotiverte, og de som opplevde oppgaven som vanskelig, men som ikke testet ulike løsninger. Dersom informant B ikke trådte inn og «løste» situasjonen for dem, opplevde han at de sonet ut, og at det igjen kunne påvirke konsentrasjonen til resten av klassen:

«Det er de som [...] vet nok om oppgaven som de har, eller vet nok om hva som skjer i timen [...] men som er [...] for usikker til å teste ting på egenhånd. Tror jeg. For du har jo de elevene som, ikke, som ikke vet noe, eller liksom ikke har noe peiling på hva som kommer til å skje eller faller helt av. De klarer ikke stille, eller de begynner å vandre eller gjøre andre ting enn å stille spørsmål. *Da må jeg aktivt hanke de inn, men de som stiller spørsmål hele tiden, det er jo de som vet litt hva de skal gjøre, men de [...] enten, så vet de ikke hvordan de skal klare å finne ut av ting selv, eller de ikke gidder.»*

Informant B var også bevisst på at elevenes oppmerksomhet ble påvirket av hvem de var i umiddelbar nærhet av:

«*Det handler om at man setter sammen elever [...]*»

Informant A hadde også en betraktning her om bruken av digitale verktøy i veiledningen. Kunst og håndverk er som påpekt av Molander fagområder hvor kunnskap kan overføres taust ved at den som blir veiledet eksempelvis får demonstrert en bestemt teknikk av den som veileder. I de fleste moderne norske klasserom, har elevene tilgang til en datamaskin eller et nettbrett. På skolen hvor informant A og B jobbet, hadde elevene hver sin iPad. En iPad kan være et godt verktøy for å arbeide selvstendig og finne ut av teknikker eller inspirasjon. Samtidig kan det være en kilde til distraksjon, ved at elevene ser eller gjør andre ting på skjermen som ikke er

faglig relevant. Informant A kom også med et godt poeng angående iPad som en del av undervisningen:

*«Jeg kan snakke så mye jeg bare orker. Det er klart man kan vise film også. Men film er jo [...] allikevel en 2D da ikke sant? Ja, selv om den viser 3D[-figurer] så er det.»*

Konteksten for sitatet handler om en skulptur oppgave som vi kommer tilbake til. Det som informanten tar opp, er relevant for arbeid med tredimensjonale som hen referer til hvordan det blir en forvridning av det som avbildes siden det er en dimensjon som mangler.

Informant A fremhevet også utfordringene knyttet lite tid, men belyste andre sider enn informant B. For informant A sin del, var det et poeng at det var krevende å veilede alle elevene i hver sine arbeidsprosesser uten å ha et felles forankringspunkt. Informant A fremhevet i den forbindelse viktigheten av å skape en felles referanseramme for elevene som læreren kunne benytte seg av i veiledningen. Referanserammen var ifølge informant A noe læreren hele tiden kunne komme tilbake til for å forklare teknikk eller illustrere hvordan en bestemt effekt ble skapt av kunstneren. Dette var avgjørende for å hindre at informant A brukte all sin tid på å gå fra elev til elev:

*«Selvfølgelig skal de jobbe selvstendig, og jeg har ikke tid til å veilede absolutt alle individuelt.»*

Informant A opplevde dessverre at det ikke alltid var nok tid til å få satt denne felles referanserammen innledningsvis, særlig fordi at elevene hadde så ulike forutsetninger for å forstå innholdet hun forsøkte å kommunisere. For informant A sin del, skyldtes dette ikke bare at kunstfaglig terminologi kan være vanskelig og abstrakt. For informant A, knyttet dette seg også til at flere av elevene i klassen hennes ikke hadde norsk som språk hjemme:

*«[...] jeg på en skole hvor vi velger oss ut noen begreper vi er ganske tydelige på, og vi har en elevgruppe som ikke nødvendigvis har et gigantisk ordforråd. Sånn at jeg tror jo at hadde jeg jobbet [...] på en annen skole hvor språk ikke var en så stor utfordring for elevgruppen, så kanskje jeg hadde møtt på større utfordringer i mitt eget språk i veiledning av elevene.»*

Informant A problematiserer her at veiledningssituasjonen slik denne beskrives av både Molander og Schön tar form som en dialog. Det sier seg selv at kunnskapsutveksling vil være mer utfordrende dersom det er både en rent språklig avstand i tillegg til avstanden i kunnskap mellom veileder og den som blir veiledet.

Informant A kom også med en interessant observasjon om at faglærerens engasjement var et toegget sverd, som både kunne være et hinder for en toveisdialog og noe som kunne være en tidstyv:

*«Jeg tror jeg snakker altfor mye. [...] Og det er litt forskjell da jeg kjenner at jeg noen ganger blir litt såkalt – i mangel på bedre ord – ‘hjelpeskål’. Ja, kanskje spesielt i kunst og håndverk.»*

Satt noe på spissen, sa informant A at:

*«Jeg tror jeg er nesten en bedre veileder i de fagene, de underviser som jeg ikke har undervisningskompetanse i, for da hele tiden retter et spørsmål tilbake til eleven.»*

Under enhver omstendighet, får informant A i hvert fall frem at dersom læreren ikke er oppmerksom på egen fremtreden, vil dialogen fort kunne gå fra toveiskommunikasjon til enveiskommunikasjon.

Informant B opplevde også at dersom det ble for lite toveiskommunikasjon i dialogen, så gikk det også på bekostning av hva elevene satt igjen med etter at timen var ferdig:

*«Jeg tror ikke de sitter igjen med å ha med kunnskap om form, selv om de har jobbet med det.»*

## 5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg ta i bruk den utvalgte teorien gjennomgått i kapittel 2 og anvende denne på funnene gjennomgått i kapittel 4 i lys av oppgavens overordnede problemstilling:

### ***Hvordan kan lærere gjennom veiledning bidra til å utvikle elevers formforståelse i kunst og håndverk?***

Som jeg også nevnte innledningsvis i kapittel 1, vil jeg forsøkte å drøfte om funnene jeg har gjort har noen praktiske betydninger for å øke elevers formforståelse, og veie eventuelle fordeler opp mot de konkrete utfordringene som lærere må hankses med i hverdagen.

#### 5.1 Utgangspunktet for veiledningen

Et sentralt funn er estetiske praksisdisipliner i liten grad har et enkelt nok begrepsapparat til at læreren i en veiledningssituasjon kun kan belage seg på å føre alminnelig dialog med eleven. Det er som påpekt av alle informantene vanskelig å sette ord på hvilke estetiske kvaliteter som påvirker et verks form, og om så hvorfor dette er tilfellet. Dette er nok også en viktig del av at andre forskningsarbeider i estetiske fag har dreid seg om å utforske hva som ligger i form og hvordan man kan kommunisere de sanselige inntrykkene og følelsene som oppstår ved dette møtet til andre (Skreden, 2019; *Å gripe form for å begripe form*, 2020).

I et forsøk på å gi de estetiske fagene en mer praktisk vinkling, mener jeg at Molanders forskning kan være en pekepinn for læreren. Sett opp mot det informantene meldte tilbake om hva gjaldt kommunikasjonsutfordringene som ligger i kunst- og håndverksfaget, vil en mer taus tilnærming med vekt på visualisering, modellering og praksisarbeid kunne gi elevene kunnskapen som det følger av LK20 at de skal få (Utdanningsdirektoratet[udir.], 2019). Som Molander fremhever, må den som blir veiledet også tas inn i veilederens praktiske arbeid og dermed bli en del av prosessen (kunnskap i handling). Det er først gjennom engasjementet at elevene kan oppnå det fokuset på den kreative prosessen (kunnskap som oppmerksomhet) som er nødvendig for at de skal utvikle seg innenfor et estetisk fagfelt slik som kunst og håndverk (Molander, 1996, s. 33- 54).

Molanders forskning forutsetter i likhet med Schön at veilederen har en særskilt kunnskap om emnet de veileder i. Som tilkjennegitt over, bestod det utvalget mitt av kun tre informanter, som alle hadde en eller annen form for utdanning og praksiserfaring innen kunst og håndverk. Det er neppe realistisk at alle lærere som underviser i kunst og håndverk har tilsvarende

bakgrunn. Dermed mangler de også den nødvendige formforståelsen, som det er meningen at veiledningen skal springe ut fra. I kjølvannet av dette faktumet, oppstår følgelig spørsmålet om veiledning i det hele tatt kan gjennomføres på den måte som Molander og Schöns forutsetter i sine teorier. Disse hviler tross alt tungt på at veilederen har god erfaring – Molander snakker om erfaringsbasert kunnskap i lys av læremestertradisjonen (Molander, 1996, s. 33 - 56), imens Schöns eksempel for å få i stand en reflektiv dialog er at veilederen har professorkompetanse i arkitektur (Schön, 1983, s. 90 - 125). Her vil imidlertid praktiske virkemidler, slik som utarbeidelsen av tilsynelatende enkle, men underhånden komplekse øvelser kunne bidra til at elevene så vel som lærerne reflekterer over de samme aspektene i en kreativ prosess. Et eksempel på en slik oppgave, er den informant C nevnte om å presse på låret med en hånd og tegne de ulike sanseinntrykkene som oppstod i hånden og på beinet. Dette er for øvrig helt i tråd med Molanders syn på viktigheten av kunnskap gjennom handling (Schön, 1983), samtidig som det ikke stiller like strenge krav lærerens faglige tyngde som man kanskje kan hevde at Schöns dialog gjør for å fungere optimalt. Ved å sette elevene til å utføre tilstrekkelig mange slike oppgaver, vil man også kunne øke de tause kunnskapene hos elevene som krever tekniske ferdigheter, da repetisjon og erfaring med virkemiddelet (eksempelvis akvarellmaling) og materialet (bomullspapir) er vesentlig for at elevene skal kunne utvikle sine praktiskeestetiske ferdigheter (Molander, 1996).

Det neste spørsmålet man kan stille seg, er hvordan man kan være sikre på at elevenes formforståelse utvikles noenlunde likt og etter de samme standardene. Som funnene viser, har alle informantene oppfatninger om hva som menes med «form» og «formforståelse», men alle hadde sine egne tolkninger av hva disse begrepene rommet. Det var riktignok noen fellestrekk som gikk igjen i samtalene, men informantenes formforståelse var ikke lik på samme måte som for eksempel mattelærere er enige om at det ikke går an å dele noe på null. At lærernes forutsetninger er ulike, kan også få mer praktiske konsekvenser for elevene. I verste fall kan man se for seg at kvaliteten på elevenes grunnskoleutdanning innen kunst og håndverk var helt forskjellig fra skole til skole. Selv om en slik innvending i utgangspunktet er legitim, er det likevel viktig å huske på at den samme kritikken kan rettes mot et hvilket som helst annet fag også. Som både teorien og funnene viser, knytter formforståelse seg vel så mye til refleksjon omkring estetiske uttrykk som opparbeidelsen av faktiske ferdigheter innen for eksempel maling eller tegning. Det at elevene har ulike utgangspunkt, kan dessuten inngå i den sokratiske dialogen som Molander tar for seg, i form av at elevene kan utveksle erfaringer og kunnskap som de allerede har for å finne «beste praksis» (Molander, 1996, s. 84 - 90).

## 5.2 Rammefaktorenes effekt på veiledningens suksess

Dersom man tar utgangspunkt i teoriene til Molander og Schön om måten veiledning skal foregå på, vil man raskt se at disse har et normativt preg som ikke alltid lar seg forene med den praktiske hverdagen som lærere står i. Både Molander og Schön tar til ordet for en dialogisk og refleksiv veiledningspraksis, der lærer og elev jobber sammen for å utvikle begges kunnskaper og ferdigheter (Molander, 1996; Schön, 1983). Som påpekt av samtlige informanter, gjør tidsknapphet, begrensede økonomiske ressurser, og en mangfoldig gruppe elever med ulike utgangspunkter og behov, dette til en svært krevende oppgave.

Å stri med disse rammefaktorene, er noe som heller ikke synes hensyntatt i særlig stor grad i skolens styringsdokumenter. Tvert imot oppstilte politikerne gjennom Kunnskapsløftet ikke bare krav om «*håndverksferdigheter*», innsikt i «*kunst- og designprosesser*», utvikling og «*bruk av det visuelle språket*» og «*utforske samtidens visuelle kultur og kulturarv fra ulike verdensdeler*», men de mener også at elevene gjennom faget skal gis veiledning i «*skaperglede*». Disse luftige ambisjonene går for øvrig et stykke ut over det styringsdokumentene oppstiller at elevene skal mestre (*Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, 1998; Utdanningsdirektoratet[udir.], 2019). I fare for å fremstå sarkastisk, kunne man hevde at det hadde vært lettere for lærerne å imøtekomme disse ambisjonene dersom finansieringen og organisering av skolen skjedde på en annen måte enn i dag, men jeg går ikke videre inn på dette her.

For å returnere til virkeligheten, blir spørsmålet om det er noe i funnene som kan bidra til å skyve veiledning i praksis nærmere den idealtilstanden som Molander og Schön beskriver. Svaret på dette er at jo, det er det – både på individuelt og på et systemisk plan.

En ting man kan gjøre på et individuelt plan, er å gjøre som informant A og planlegge den videre veiledningen basert på hva man observerer i klasserommet at elevene har utfordringer med i forbindelse med arbeidet sitt. Ved å holde en slags oversikt over hva de forskjellige elevene sliter med, kan læreren forberede seg til neste time og terpe på bestemte ting som kan åpne et kreativt rom eller drive den skapende prosessen fremover. Når elevene opplever at læreren «svarer» på deres utfordringer, skapes det en dialog og en samarbeidsprosess, slik Schön beskriver. Dette arbeidet kan også bidra til at veilederen mellom timene reflekterer over egen praksis, stiller spørsmål ved hva de gjør, og utvikler en dypere forståelse av sitt arbeid (Schön, 1983, s. 90 - 125).

En annen ting man kan gjøre på et individuelt plan, er som informant B og skape et trygt rom hvor elevene opplever at de kan prøve og feile, for på den måten bli en kilde til introspeksjon og refleksjon. Informant B er her inne på noe av det samme som Molander er når sistnevnte snakker om oppmerksomhet som nøkkelen til å utvikle en dypere forståelse og kunnskap. Ved å gi elevene trygghet til å gå i dialog med læreren om det de forsøker å gjøre, skapes det en oppmerksomhet omkring egne kreative valg i skapelsesprosessen (Molander, 1996).

På et systemisk plan, er det også mulig å gjøre som skolen hvor informant A og B jobbet, og «samle» timer i faget slik at man har lengre økter to av tre år. Som påpekt av Molander, har praktiske kunnskaper, slik som håndverkstradisjoner, ofte en tradisjonell læremester-og-lærlingsstruktur på opplæringen som er tidkrevende og som krever høy grad av dedikasjon (Molander, 1996, s. 33 - 56). Ved at skolen fordeler timene over færre år, men med lengre økter, kommer man delvis noe av den tidsknappheten som informantene beskrev i møte. I forlengelsen av dette, kunne ytterligere tiltak vært å dele klassen i to slik at færre elever deltok samtidig. Dermed ville også læreren ha bedre tid til å følge opp hver enkelt elev.

Poenget med å drøfte rammefaktorenes påvirkning, er å vise at selv om de er utfordringer i hverdagen til en lærer, er de ikke uoverkommelige. Selv om man legger seg tett opp mot den nevnte idealtilstanden for veiledning som beskrives av Molander og Schön, finnes det alternativer så lenge læreren og skolen er kreative og fleksible nok.

### 5.3 Hvor praktisk er det å tenkte på veiledning som en form for dialog?

Et viktig fellesfunn fra samtalen med informantene, var at de alle var opptatt av å veilede gjennom handling. Alle tre forsøkte å demonstrere i praksis hvordan ulike kunstneriske valg påvirket kvaliteten på sluttproduktet. Dette funnet viser på en god måte hvordan læreren ved å engasjere seg og sette seg inn i elevenes posisjon, kan sørge for at begge parter har en felles forståelse som de kan bygge videre på sammen.

Spørsmålet blir da om dette egentlig er en dialog, eller om dette bare er alminnelig undervisning hvor læreren forklarer et konsept og deretter setter elevene i arbeid. I den forbindelse, kan man også stille spørsmål ved når nøyaktig undervisningen går over til å bli en veiledning.

Verken Molander eller Schön opererer med absolutte kategorier for når en veiledning tar form av å være en dialog og ikke. Det begge derimot er langt mer opptatt av, er hvordan veilederens handlinger driver en læringsprosess. Det er her at både Molander og Schön fremhever betydningen av handlinger. Sånn sett kan man si at de ulike handlingene som læreren foretar



seg, viser at det er en glidende fra når klassisk undervisning går over til å bli dialektisk veiledning.

Ved å tilskrive en handling eller en teknikk til et abstrakt begrep, opplevde informantene at elevene fikk en dypere forståelse for oppgaven som aktiviserte dem. Dette knyttet seg til funn hos særlig informant A og C, som forklarte at de gjerne startet med en kort fellesinnledning slik at elevene/studentene hadde fått det samme faglige utgangspunktet å jobbe ut fra. Dette ligger tettere mot den klassiske underviserrollen. Men som tatt opp av Schön, kan det at læreren tilrettelegger for det praktiske arbeidet ved å forklare et vanskelig konsept medføre at elevene deler perspektiver eller erfaringer som de først ikke visste var relevante. Det er først når elevene forstår hva de skal gjøre og hvorfor de skal gjøre det, at de kan bli deltakere og medansvarlige i dialogen (Schön, 1983; *Å gripe form for å begripe form*, 2020). Dette kan videre settes i sammenheng med Molanders konsept om dialogen som idé. Det skjer en indre refleksjonsprosess hos elevene, som kommer til overflaten i form av å sparre med læreren om ulike kreative valg i prosessen med å skape et kunstverk (Molander, 1996, s. 96 -99).

Med utgangspunkt i funnene, var det neste informantene gjorde å sette elevene i arbeid. Dersom konseptet de hadde forklart trengte ikke pangstartet de indre refleksjonsprosessene hos elevene, eller at elevene hadde behov for en ytterligere gjennomgang, var det på dette stadiet at lærerne demonstrerte hvordan de selv ville løst en bestemt utfordring. Uansett om det var bevisst eller ubevisst fra informantenes side, så er dette helt i tråd med Molanders ideer om at handling er den mest grunnleggende formen for menneskelig kunnskap (Molander, 1996, s. 33 - 56). Det var først etter at dette var gjort, at informantene startet opp 1-til-1-samtaler med elevene. Ved å først forklare verbalt, deretter kommunisere non-verbalt, og så veksle mellom de to, hadde informantene skapt en veiledningsdialog som nesten var identisk med den samtalen som Schön modellerte mellom professor Quist og studenten Petra (Schön, 1987, s. 92 - 125).

Funnene viste også at det var på dette stadiet i veiledningen, at det oppstod en form for «kunstfaglig hermeneutisk spiral» (*Å gripe form for å begripe form*, 2020, s. 11): Hvert nye møte mellom lærer og elev representerte et nytt treffpunkt som rekontekstualiserte det kreative arbeidet som eleven gjorde, som igjen dannet grunnlag for en videre dialog, nokså likt det Molander beskriver ved sin tolkning veiledning som dialog med materialer (Molander, 1996, s. 93 - 96). En slik prosess vil naturligvis ikke være styrt av den ene parten. I stedet setter treffpunktene nye strukturer for dialogen – de er både selvrefererende og nyskapende. Selv om den kunstfaglige hermeneutiske spiralen i hovedsak er ment å illustrere en fortolkningsprosess,

får det også frem på en god måte at eleven blir tvunget til refleksjon og repetisjon gjennom å engasjere seg med de samme treffpunktene i dialogen med læreren. Dette er den siste komponentene som Molander beskriver når han diskuterer hvordan automatisering er et kjennetegn ved taus kunnskap (Molander, 1996, s. 33 - 56).

#### 5.4 Hva kan bidra til økt form og formforståelse?

Funnene i oppgaven viser at det er en rekke større og mindre forhold av betydning i konteksten av veiledning som kan bidra til å øke elevenes formforståelse. Funnene går blant annet ut på viktigheten av å skape et positivt læringsmiljø hvor elevene gis trygge rammer til å utforske problemstillinger, at elevene må få bidra i dialogen, at læreren lytter til innspill, at elevene oppfordres til å reflektere over egne formvalg og estetiske preferanser, at læreren tar i bruk visuelle ressurser for å demonstrere løsninger og hjelpe elevene å utvikle sitt visuelle vokabular, og ta i bruk modellering for å vise elevene hvordan man tenker og tar beslutninger når man jobber med form. Spørsmålet er så om disse funnene også har forankring i teorien som finnes på fagfeltet eller ikke.

Bevissthet omkring den kreative prosessen er noe som står sentralt i teoriene til Molander og Schön. I veiledningssamtalen som Schön modellerer, ser vi spesielt godt hvordan designprosessen bør forstås som en gjentakende prosess der designeren tester ut ulike ideer og foretar fortløpende justeringer. Dette kan bare skje dersom både veileder og den som blir veiledet er klare over hvilke estetiske valg som gjøres og hvorfor (Molander, 1996; Schön, 1983). Bevissthetskravet fremgår også av styringsdokumentene, med sin vektlegging av ønske til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet[udir.], 2019), og den tidligere erfaringsbaserte forskningen utført av Heimer og Skreden med spesiell tung vektlegging rundt egenutvikling og refleksjon (Skreden, 2019; Å gripe form for å begripe form, 2020).

Bevissthet om den kreative prosessen er da også noe som gjenspeiles i fellesfunnene – samtlige informanter tok opp i sine samtaler bevisstheten/oppmerksomheten til en elev må aktiveres for at eleven skal kunne ta de valgene som gjør at de utfører gode arbeider. Vektleggingen av handling og praksis er de viktigste delene av det kroppslige arbeidet som må til for å opparbeide seg taus kunnskap om form som kan heve kvaliteten på et verk. Informant C omtalte dette nokså kort og presist da hen sa at formforståelsen måtte «vekkes med praksis». Informant C sine øvelser, for eksempel øvelsen med å oversette sanseintrykk ved tegning, er nettopp gitt for at studentene skal få sin bevissthet om kroppslig kunnskap «kickstartet». Ved å få studentene til å reflektere rundt hvordan de best kan bearbeide informasjon og gi det en ny

form, øker studentenes tekniske ferdigheter og estetiske kunnskaper. Det samme var også noe som informant A var inne på. Informant A var opptatt av å eksponere elevene for andre kunstverk innledningsvis før det praktiske arbeidet startet, slik at elevenes bevissthet om estetiske virkemidler fikk «knagger» å henge på.

Gjennom bevissthet rundt de ulike valgene som inngår i den kreative skapelsesprosessen, oppstår det en dialog med materialene. Dette var noe som både informant B og C var inne på i sine intervjuer. Informant B var opptatt av hvordan bevissthet rundt teknisk utførelse fremhevet de estetiske kvalitetene ved et verk. Gitt informant B sin bakgrunn som forskalingsnekker, gir det også mening at hen var opptatt detaljbevissthet og satte likhetstegn mellom dette og estetisk kvalitet. Informant C fortalte på sin side om flere konkrete øvelser gitt til studentene som handlet om å bli bevisste på endringer i form og hvilke inntrykk dette skapte hos både studenten og tilskueren. Dialogen med materiale for å skape oppmerksomhet mellom oss og det vi gjør, er fremhevet av Molander (Molander, 1996), og i forskningsarbeidet til både Skreden og Heimer (Skreden, 2019; *Å gripe form for å begripe form*, 2020).

For denne oppgavens problemstilling, er det imidlertid nødvendig å knytte dialogen med materialet til hvilke grep veilederen kan gjøre for at elevene oppnår en indre oppmerksomhet på de interne kreative prosessene. Det blir dermed veilederens oppgave å identifisere og implementer hvilke verktøy i undervisningen som gjør at elevenes persepsjon går fra noe passivt til noe aktivt. I sin enkleste form var også dette noe som alle informantene uttrykte i sine samtaler, men måten de gjorde det på i praksis varierte. Det ligger likevel utenfor oppgavens rammer å drøfte om eksempelvis informant B sine metoder for å skape økt bevissthet hos elevene var objektivt bedre enn måten til informant A. Lærere har sine egne metoder fordi de tross alt har ulik praksiserfaring og utdanning. Selv der læreren har mindre erfaring om kunnskap, er ikke det synonymt med at veiledningen trenger å være dårlig. Læreren er da bare nødt til å gjøre elevene bevisste på andre måter. Et eksempel på dette ble tatt av informant B, som påpekte at det var mulig å trekke lærerens kunnskaper om andre fagfelt – i det tilfellet geometri fra matematikken – inn i kunst- og håndverksfaget. Så lenge den som veileder forsøker å nærme seg oppgaven med et våkent og åpent sinn, kan elevene utfordres til å reflektere over egne kreative valg. Dette vil til slutt kunne føre til at elevene sitter igjen med en lignende helhetsforståelse om form og et formuttrykks kvalitative aspekter, selv om veien til dette felles, «objektive» målet har utartet seg ulikt fra elev til elev eller fra skole til skole.

I fare for å gjøre drøftelsen under dette punktet vel kort, er det svaret ja. Selv om Molander ikke nødvendigvis beskriver i detalj hvordan en veileder skal opptre for å skape en dialog, er det lett å kjenne igjen flere av funnene i den modellerte samtalen som Schön bruker som eksempel når han behandler refleksjon i handling (1983, s. 90 - 125). At Schön ikke var i stand til å forutse hvordan det i 2023 ville bli mulig å finne frem en video på YouTube som viste hvordan du kunne løse en bestemt hindring som oppstod i en kreativ prosess, er essensen fremdeles den samme: Gjennom tilrettelegging, åpenhet og selvrefleksjon, kan veiledningen bli noe mer enn at eleven kommer til læreren for å få hjelp med et problem. Veiledningen blir i stedet en portal for nye oppdagelser og læring.

## 6 Avslutning

### 6.1 Konklusjon

Å hjelpe elever til å utvikle forståelse for form er en sentral del av kunst- og håndverksfaget og som har relevans på tvers av estetiske uttryksmåter. Veiledning er konkret måte lærere kan bidra til å øke elevens formforståelse på. I så fall er det viktig at læreren ser på veiledningen som en dialogisk prosess, slik beskrevet av Schön, hvor det er rom for å dykke ned i problemstillinger sammen med eleven som kan få dem til å reflektere over hvorfor de gjør de praktiske og estetiske valgene de gjør. På denne måten kan også læreren reflektere over egen praksis og utvikle sine fagkunnskaper gjennom dialogen med eleven. Det er relevant for oss lærere å bli mer bevisst på de estetiske kvalitetene ved kreative valg som vi foretar når vi jobber med å skape et kunstverk eller håndverk. Dette er med på å objektivisere vurderingene i et fag som mange utenfra opplever som svært subjektivt. Det er også viktig at læreren har forståelse for at kunnskapsoverføring i kunst og håndverksfaget i stor grad skjer gjennom praksis og erfaring, slik Molander beskriver, og at det er i denne formen for taus kunnskap at lærer og elev kan møtes i en dialog.

Selv med et lite datagrunnlag, tyder funnene i denne masteroppgaven på at det som fungerer best i praksis når en lærer veileder en elev er at 1) læreren utviser et eget faglige engasjement, fordi det har en klar tendens til å smitte over på elevene; 2) at verbal kommunikasjon må underbygges gjennom modellering og konkrete eksempler; 3) at elevene produserte kunstverk av høyere kvalitet når de reflekterte over hvilke kreative valg de gjorde og hvorfor; at 4) refleksjon forutsetter at man fanger elevenes oppmerksomhet med praktiske og relevante oppgaver som økte deres estetiske forståelse; og 5) at elevene fikk muligheten til å gjøre slike praktiske og relevante oppgaver samtidig som de fikk jobbet med andre prosjekter.

Funnene tyder også på at lærere opplever at de samme rammefaktorene – lite tid, dårlig økonomi, mange elever med ulike forutsetninger – gjorde veiledningsarbeidet vanskeligere. Det var imidlertid konkrete og relativt enkle måter å imøtekomme disse utfordringene på. Læreren kan planlegge videre veiledning basert på hva som observeres i timen så lenge det føres en slags oversikt. Læreren kan også skape et rom hvor elevene føler seg såpass trygge at de finner en indre motivasjon til å arbeide med kreative prosesser og reflektere over hvilke valg de kan ta for å fremheve eller dempe bestemte estetiske uttrykk og kvaliteter. Det er også mulig for skolen å tilrettelegge for læreren, for eksempel ved å dele klassen i to slik at elevmassen

blir mindre, eller ved å samle alle timene i kunst og håndverk til en dag i uken, eller samle timene på færre trinn (for eksempel 8. og 10. trinn).

## 6.2 Veien videre

Denne masteroppgaven har så vidt jeg kan se vært en av de første til å se nærmere på hvordan lærere kan bruke veiledning som middel for å øke elevers forståelse om noe så abstrakt som «formforståelse». Det har ikke vært gjennomført mye forskning på fagfeltet, og dermed er også det teoretiske rammeverket blitt til i en eldre tid. Mye har skjedd siden Schön og Molander utga sine verker – ikke minst måten man bruker digitale hjelpemidler i klasserommet. Hvordan digitale verktøy kan brukes i veiledningen er imidlertid noe jeg ikke har hatt muligheten til å forfølge videre, men som jeg tror kunne vært interessant å forske på innenfor både pedagogikken og psykologien. Som jeg har vært innom flere ganger, setter også formatet for en masteroppgave nokså snevre rammer for i hvilken grad man kan utforske flere problemstillinger, etterprøve funn, og kjøre flere undersøkelser. I tillegg bærer min oppgave som nevnt også preg av å bygge på et lite datasett. Denne oppgaven kan derfor ikke forstås som et punktum. I stedet må det forstås som et komma. Tanken er at oppgaven kan tjene som springbrett for å hoppe inn i tematikken om undervisning i praktiskeestetiske fag. Forhåpentligvis gjør den det. Kunst og håndverk er kanskje et ungt fagfelt, men det fortjener utvilsomt mer forskning. Jeg både håper og tror at noen plukker opp stafettpinnen og løper videre.

## 7 Litteratur

- Anthonsen, H. M. (2000). *Formgiving* (Bokmål[utg.]. utg.). Tell forl.
- Haugen, S. (2022). *Skapende prosesser: Et fagdidaktisk blikk på billedskapende arbeid og skapende prosesser med utgangspunkt i private fotografier* [OsloMet - storbyuniversitetet].
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991512949414702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lerdahl, E. (2017). *Nyskaping : arbeidsbok i kreative metoder*. Gyldendal akademisk.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (1998). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015* (Bd. NOU 2015:8). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. (1960). I kommisjon hos Aschehoug.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. omarb. oppl. utg.). Daidalos.
- Schon, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Abingdon, Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Skreden, M. (2019). *Erfaringsbasert formforståelse: Undersøkelser av noen grunnleggende formperspektiver i møtet med materialer* [Universitetet i Sørøst-Norge].
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet[udir.]. (2019). *Lærerplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>

*Å gripe form for å begripe form.* (2020). [Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge]. Bø.  
[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2021121748507](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021121748507)



## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1: Sikt godkjenning

5/15/23, 6:38 AM

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Kunnskapsoverføringer i veiledningssituasjoner i formidlingsarbeid](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 539967	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 13.02.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

#### Prosjekttittel

Kunnskapsoverføringer i veiledningssituasjoner i formidlingsarbeid

#### Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

#### Prosjektansvarlig

Lise-Kari Berg

#### Student

Are Disen

#### Prosjektperiode

11.01.2023 - 15.05.2023

#### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

#### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverregelverket.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

## **Vil du delta i forskningsprosjektet;**

### **«Kunnskapsoverføringer i veiledningssituasjoner med formaskapendearbeid»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er undersøke veilednings situasjoner i kunst og håndverk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med prosjektet er å ta en titt på hvilke veiledningspraksiser som omhandler estetiskform som eksisterer ute i klasserommet i dag. I tillegg til å forsøke å beskrive en del av den fagkunnskapen lærer i kunst og håndverk har som er vanskelig å sette ord på. Den foreløpige problemstillingen for oppgaven er «*Hvordan arbeider lærere med estetisk formaskapende arbeid sammen med eleven i veiledningssituasjon?*» Hvor fokuset er hvordan vi lærere da kommuniserer fagkunnskap om form til elever.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Are Disen Master student ved Oslomet er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet grunnet den etablerte relasjonen til som ble etablert i praksis. Prosjektet har blitt sendt ut til fem andre lærere i ungdomskolen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Datainnsamlingen for prosjektet er intervju og klasseroms observasjon.

#### Observasjon

- Observasjonen tjener hovedsakelig som et supplement til intervjuet slik at diskusjonen i intervjuet har noen spesifikke eksempler å diskutere veiledningspraksis. Velger du å delta i forsøket innebærer det at Studenten (Are Disen) får observere en kunst og håndverks time.

#### Intervju

- Intervjuet er hoved kilden til datainnsamlingen og det vill sammen med relevant forsknings litteratur være basen for teorien som masteroppgaven baser seg på. Veger

du å delta i forsknings prosjektet innebærer det å delta i et intervju på omlag 45 minutter, som omhandler din veilednings praksis i kunst og håndverk. Intervjuet vil bli tatt opp på en diktafon og lagret på OsloMet sin krypterte skylagring (OneDrive). Det som kommes til å spørres om er hvordan du veileder elever i prosessarbeid.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Når transkripsjonen av intervjuet er fullført og notatene fra observasjonen kodet vill jeg sende dem til deg slik at du kan se over og kontrollere egen anonymitet og om du har blitt representert på en korrekt måte.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Hvordan kommer dataen til å bli oppbevart? Oppbevaringen vil være på OsloMet sin sky tjeneste for lagring (OneDrive) som er kryptert og krever to faktor autentisering for innlogging.
- Hvem vil ha tilgang til dataene? Jeg (Are Disen) og veileder (Lise Kari Berg) vil ha tilgang til dataene ingen andre.
- Hvor lenge kommer dataene bli oppbevart? Datamaterialet i sin rå form (før anonymisering) vil bli oppbevart til innlevering 15.05.23.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai. Etter datainnsamlingen (intervjuet og observasjonen) Vill datamaterialet bli anonymisert via å endre navn, utelukke informasjon om skolen eller utvalget slik at Anonymiteten din skal ivaretas. Opptakene fra intervjuene, transkripsjonene og notatene fra observasjonen vil bli slettet etter prosjekt slutt. Med andre ord all data som samles inn vil bli slettet etter prosjektet avsluttes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Are Disen, mail; [aredisen@gmail.com](mailto:aredisen@gmail.com) eller telefon: 95029232  
(Veileder) Lise-Kari Berg Førstelektor OsloMet – storbyuniversitetet Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning mail: [liskab@oslomet.no](mailto:liskab@oslomet.no), Telefon: +47 67 23 70 61 / 906 60 620
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)
- 

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Are

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet; *Kunnskapsoverføringer i veiledningssituasjoner med formidlingsarbeid* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju
- å la studenten observere en time i klasserom
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, slik at studenten har mulighet til å gå tilbake til rå data for å dobbeltsjekke at transkripsjonen og tolkningene i masteroppgaven representerer det som kommer frem i intervjuet og observasjonsnotatene.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervju guide

Intervju av lærere i ungdomskolen

## Semistrukturertintervjuguide til master; Kunnskapsoverføringer i veiledningssituasjoner i formskapendearbeid

---

*Midlertidige problemstillinger:*

**Hvordan kommuniserer lærere med elevene om formskapende arbeid?**

**Eller hvordan veileder lærere for at elevene skal utvikle sin formforståelse?**

1. Hva slags utdanning har du innenfor kunst og håndverk?
2. Hvilke områder ser du på som «dine» innenfor faget?
3. Hva er det som er oppgaven for elevenes undervising nå?
4. Kan du gi noen eksempler på hvordan man prater om form med elever
5. Hvilke vurderingskriterier er det angående utforming som dere bruker?
6. Kan du gi eksempler på hvordan du arbeider med formskapende arbeid med elever
7. Hva betyr ordet form for deg?
8. Hvordan underviser du om i formskapendearbeid? Gi eksempel
9. Hvordan går du frem for å tilrettelegge elevene?
10. Hvilke ting er det du støter på med elever når det kommer til formskapende arbeid?
11. Hvordan arbeider du med elevers form-forståelse?
12. Hvilke fysiske grep går du til når en elev spør om hjelp med estetiskutforming?
13. Hvor mye vektlegger du estetisk form i et sluttprodukt?
14. hva kjennetegner deg som lærer i en veiledningssituasjon?