



## SKAPERGLEDENS MULIGHETER

*Kunst- og håndverkslæreres forståelse  
og koblinger mot folkehelse og livsmestring*



## Skapergledens muligheter

- Kunst- og håndverkslæreres forståelse og koblinger mot folkehelse og livsmestring

Emma Blomberg

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design.

Institutt for estetiske fag,

Fakultet for teknologi, kunst og design

OsloMet- storbyuniversitetet 2020

<https://oda.hioa.no/nb/>

Kandidatnummer: 13

# Takk til ...

... mine utrolig smarte og flinke veiledere Eva Lutnæs og Jorid Vittersø, dere har vært så tålmodige og støttende og hjulpet meg å komme meg videre i mitt arbeid.

... deg Kalle, uten deg hadde det aldri gått. Du er best.

... Kaja for korrektur og språkvask.  
Leseropplevelsen ville vært helt annerledes uten deg.

... mine fire informanter som så modig stilte opp på intervju.



# Sammendrag

Begrepet *skaperglede* aktualiseres i anledning at opplæringsloven og LK20 skal knyttes tettere sammen. Formålet med denne masteroppgaven er å understreke betydningen av skapende arbeid for mennesket. Avhandlingen tar for seg to ulike temaer innen samme område, og har derfor to problemstillinger: 1) ***Hvordan forstår lærere skaperglede i kunst og håndverk?*** 2) ***Hvordan kan skaperglede i faget kunst og håndverk spille en sentral rolle for det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring?***

Empiri har blitt til gjennom kvalitative intervjuer med fire lærere i kunst og håndverk på ungdomstrinnet. I en hermeneutisk forståelsestradisjon fortolkes informantenes opplevelse av skaperglede. I fortolkningen av *begrepet* skaperglede har jeg studert hvordan det beskrives i dokumenter fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. *Fenomenet* skaperglede er hovedsakelig tolket gjennom Csikszentmihaly's teori om flow, men også gjennom estetisk filosofi og fagdidaktiske tekster som omhandler opplevelser og erfaringer. I spørsmålet om hvordan skaperglede kan være relevant for folkehelse og livsmestring har forskning om helse i skapende arbeid vært viktig. Teksten *I Homo Fabers verden - Om mål og mening av Øverenget* har bidratt til interessante perspektiv i drøftingen om mål og mening med skapende arbeid. Mitt praktisk-estetiske bidrag fungerer som en kommentar til undersøkelsen, der jeg setter lys på min egen skaperglede i en maleprosess.

Hovedkonklusjonene viser at informantene har ulike forståelser av *begrepet* og *fenomenet* skaperglede. For å gi rom til skapergleden må oppgavene i undervisningen være mer åpne slik at elevene er aktive i sin læring. Skapergleden bør ikke havne i en diskusjon om å være et av ytterpunktene «kos eller faglighet», skapergleden er mellomveien. Gleden ved å skape får eleven gjennom kunnskap, progresjon, engasjement og utforskning. Gjennom å tilrettelegge for flow, og at elevene kan være med og definere sine egne mål, kan kunst og håndverk spille en sentral rolle for folkehelse og livsmestring.

# Summary

The 'joy of creating' is a concept increasingly relevant to general education as the Education act and the the new Norwegian subject curriculums (LK20) are to be approached in a more integrative manner. The objective of this study is to illustrate the importance of creative activities. Within this research area, this dissertation addresses two different themes guided by the following research questions: 1) ***How do Art and Crafts teachers understand 'joy of creating'?*** 2) ***In what ways can 'joy of creating' play a role in the interdisciplinary field of Health and Life Skills?***

The empirical data presented in this thesis is derived from qualitative interviews with four Art and Crafts teachers working at lower secondary school. My interpretation and analysis of joy of creating is based on how the *concept* is described in official documents issued by the The Norwegian Directorate for Education and Training and the Ministry of Education and Research. I draw on Csikszentmihaly' flow theory, aesthetic philosophy and subject relevant didactic text to interpret creative joy as a *phenomenon*. In addition, I have used studies on health in relation to creative work to answer the research questions on how joy of creating can be made relevant for Health and Life Skills. In particular, the text *I Homo Fabers Verden – Om mål og mening* has contributed essential perspectives to my analysis of aim and meaning in creative activities. As a complementary to the thesis I have explored my own joy of creating in the process of painting pictures.

The main conclusions of the thesis show that the informants demonstrate different understandings of joy of creating as a concept and phenomenon. To enable joy of creating, assignments need to be flexible to allow students to be active in their own learning. As such, joy of creating should be approached as something in between 'just for fun' and 'training skills' that students can obtain through knowledge, progression, engagement and exploration. By facilitating for flow and by allowing students to participate and define their own objectives, the study argues that Art and Crafts can play a central role in the interdisciplinary field of Health and Life Skill related topics.

# Innholdsfortegnelse

<b>Takk til ...</b> .....	<b>II</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>III</b>
<b>Summary</b> .....	<b>IV</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1 Problemområdet</b> .....	<b>9</b>
1.1.1 Avgrensning .....	10
1.1.2 Problemstilling .....	10
<b>1.2 Begrepsavklaringer</b> .....	<b>10</b>
<b>1.3 Struktur</b> .....	<b>11</b>
<b>2. Teoretiske perspektiv</b> .....	<b>13</b>
<b>2.1 Tverrfaglige temaer: Folkehelse og livsmestring</b> .....	<b>13</b>
2.1.1 Kritikk til livsmestring som en del av læreplanen .....	15
<b>2.2 Skaperglede</b> .....	<b>16</b>
2.2.1 Et lite blikk på læreplaner .....	17
2.2.2 Skaperglede, engasjement og utforskertrang .....	20
2.2.3 Forskningsartikler om skaperglede .....	21
<b>2.3 Flow</b> .....	<b>23</b>
<b>2.4 Estetiske læreprosesser</b> .....	<b>24</b>
<b>2.5 Helsefordeler med skapende arbeid</b> .....	<b>26</b>
<b>2.6 Kunst og håndverk som produksjon, arbeid og handling</b> .....	<b>28</b>
<b>3. Vitenskapsteoretisk ståsted og metode</b> .....	<b>32</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk forankring</b> .....	<b>32</b>
<b>3.2 Hermeneutikk</b> .....	<b>33</b>
<b>3.3 Kvalitativ datainnsamling og abduktiv tilnærming</b> .....	<b>37</b>
<b>3.4 Intervjuer</b> .....	<b>38</b>
<b>3.5 Utvalg informanter</b> .....	<b>39</b>
<b>3.6 Strukturering av data</b> .....	<b>40</b>
<b>4. Undersøkelse</b> .....	<b>41</b>
<b>4.1 Informantenes handlingsrom</b> .....	<b>41</b>
<b>4.2 Skaperglede- «Der du finner gløden»</b> .....	<b>43</b>
4.2.1 «Det høres veldig fint ut men hva legges i det?» .....	43
4.2.2 Effekten av skaperglede – «Gleder seg til å ta med den hjem og vise den frem» .....	45
4.2.3 Skaperglede i prosessen – «Ren skaperglede» .....	47
4.2.4 «Men jobben min er å prøve» .....	48

<b>4.3 «Jeg var så fornøyd med det jeg hadde fått til» - Informantenes egen opplevelse av mestring</b> .....	<b>49</b>
4.3.1 «Betydde mye for meg, følte jeg ble sett» .....	49
4.3.2 «Det kuleste jeg har vært med på!» .....	50
4.3.3 «Kost meg enormt» .....	51
<b>4.4 «Fordypning, blir det et fritt valg eller?»</b> .....	<b>51</b>
4.4.1 «Tanken er god, for de sterkeste elevene kjempefint. Men jeg er ikke helt overbevisst at det er for alle» .....	52
4.4.2 «Blomstringen, du sår og du sår og så poff!» .....	53
<b>5. Drøfting</b> .....	<b>55</b>
<b>5.1 Skapergledens renessanse</b> .....	<b>55</b>
5.1.1 Tradisjonelle ytterpunkter .....	55
5.1.2 Utfolde eller utvikle skaperglede? .....	58
<b>5.2 Folkehelse og livsmestring i Kunst og håndverk</b> .....	<b>61</b>
5.2.1 Relasjon og veiledning .....	61
5.2.2 Alternativ til å utforske følelser .....	63
5.2.3 Fordypning .....	64
5.2.4 Prosessen er målet .....	67
<b>6. Avslutning</b> .....	<b>70</b>
<b>6.1 Tilbakeblikk og mulige veier videre</b> .....	<b>72</b>
<b>7. Praktisk estetisk arbeid</b> .....	<b>73</b>
7.1 Forarbeid .....	75
7.2 Med fokus på hender og intuisjon .....	77
7.3 Det skjer i prosessen .....	80
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>85</b>
<b>Bildeliste</b> .....	<b>90</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>91</b>
<b>Godkjenning NSD</b> .....	<b>91</b>
<b>Informasjonsskriv til informanter</b> .....	<b>95</b>
<b>Intervjuguide</b> .....	<b>98</b>



... there is an inherent pleasure in making. We might call this *joie de faire* (like *joie de vivre*) to indicate that there is something important, even urgent, to be said about the sheer enjoyment of making something exist that didn't exist before, of using one's own agency, dexterity, feelings and judgement to mold, form, touch, hold and craft physical materials, apart from anticipating the fact of its eventual beauty, uniqueness or usefulness. (Dissanayake, 1995, s. 40-41)

# 1. Innledning

Min oppvekst er preget av håndverkskyndige bestemødre, og en dreven far som bygde og ordnet alt på gården der jeg vokste opp. Selv om mye av håndverket jeg har vokst opp med til en viss grad har vært preget av nytteverdi, så har jeg likevel tatt med meg forståelse for at øvelse, flid og nøyaktighet er viktig for håndverket. Jeg ble frarådet å velge estetiske fag til videregående, jeg skulle velge noe fornuftig og mer allmenndannende. Det var derfor først som voksen jeg turte å helt gi meg hen til hva mitt hjerte ville, og jeg søkte meg til kunstscole og kom inn. Der slukte jeg alt av grunnleggende ferdigheter i kunstnerisk skapende arbeid, og begynte å interessere meg for oljemaleri. Når jeg malte ble jeg ofte oppslukt av prosessen. Kaffen stod og ble kald, dagen ble til natt. Jeg hadde helt glemt tid og sted.

Selv om det er veldig slitsomt å være i en sånn type prosess, hvor man tenker på prosjektet konstant, så var det likevel det beste stedet å være. Jeg lengtet hele tiden etter å fortsette å male. Jeg prøvde å beskrive det som en slags meditasjon til andre jeg kjente. Jeg tenker ikke på noe annet enn maleriet jeg har fremfor meg, derfor var det som en pause fra alle andre tanker. Å male ga meg et velbefinnende som smittet av på hele min livsverden. Siden den gang har jeg hatt perioder i mitt liv hvor jeg har malt oftere, og de har alltid vært bra. Det var på kunstscolen opplevelsen var så sterk at jeg kunne identifisere det som et eget fenomen. Men jeg visste ikke hva som skulle ligge til rette for at fenomenet skulle oppstå. Det eneste jeg visste var at jeg ville være i den boblen igjen. Dette fenomenet, og velbehaget som er en konsekvens av det skapende arbeidet, har vært anledningen til at jeg ville bli faglærer; jeg vil hjelpe andre å oppleve det samme.

Vi lever i en digital og bekvem tidsalder, det meste er et tastetrykk unna. I Norge har vi god økonomi, og samfunnet er hele tiden under utvikling. Likevel er det mange som opplever psykiske helseplager som stress, angst, utbrenthet og depresjon. Jeg ser det også i mine omgivelser, det er ikke noe som er uvanlig. Om det er fordi jeg blir eldre, eller om det har skjedd en endring i holdning til hvordan en snakker om sykdommene

som er grunnen, vet jeg ikke. Uansett årsak synes jeg det er viktig å minske stigmatiseringen rundt sykdommene. Det er en viktig sak for meg.

Det rapporteres om at unge i større grad lider av psykisk uhelse. NOVA-rapporten viser til funn som sier at endringer i selvrapporterte psykiske plager, og fysiske plager som hodepine, magesmerter etc. har økt (Bakken, 2018). Fra 1996 har det vært en markant økning blant jenter som sier de opplever psykiske plager, og den seneste rapporten tyder på at utviklingen fortsetter. Resultatene viser for første gang at psykiske plager øker også blant gutter (Bakken, 2018). Folkehelseinstituttet kom i 2018 med en rapport som også viste en økning av psykiske diagnoser fra 5% til 7% blant jenter i alderen 15-17 år fra 2011-2017 (Aarø, et al., 2018). Rapportene har ikke konkludert med en tydelig årsak til økningen, det finnes mange mulige forklaringer.

Kunnskapsdepartementet innfører med LK20 det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det blir tydelig at en ser et behov for å hjelpe barn og ungdommer å mestre livet på ulike arenaer. På bakgrunn av at det rapporteres om at psykisk uhelse oppstår tidligere, har jeg vært interessert i å finne ut hvordan kunst og håndverk kan bidra på et større samfunnsnivå, og kanskje virke forebyggende mot psykisk uhelse uten å trå inn i terapiverdenen.

Å søke etter mening i å skape med hendene i et digitalt samfunn kan virke som et umulig oppdrag. I høringen som ble publisert i mars 2019 fanget begrepet skaperglede min interesse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Som skapende menneske var begrepet veldig tiltalende for meg, men det etterlot meg med noen spørsmål om hva skaperglede egentlig er. Det fikk meg også til å undre om flere var usikre. Hvilken rolle har skaperglede i klasserommet? Og kunne skaperglede være nøkkelen som fører folkehelse og livsmestring, og kunst og håndverk sammen?

## 1.1 Problemområdet

Formålet med denne avhandlingen er å undersøke hvordan faglærere i kunst og håndverk oppfatter skaperglede i sin skolehverdag. Gjennom å sette søkelyset på deres opplevelse av begrepet og fenomenet ønsker jeg å problematisere forståelsen

av skaperglede. I lys av at folkehelse og livsmestring har kommet inn i læreplanen som et tverrfaglig tema, ønsket jeg å undersøke om skaperglede kan være et verktøy for å bedre elevenes hverdag.

### 1.1.1 Avgrensning

For å begrense omfanget av undersøkelsen har jeg situert min undersøkelse om skaperglede på ungdomstrinnet. I midten av tenårene begynner de rapporterte helseplagene, derfor anså jeg det som hensiktsmessig å intervjuere lærere i kunst og håndverk for tenåringer. Jeg har intervjuet fire lærere fordelt på tre skoler, og ulike geografiske områder i Oslo.

### 1.1.2 Problemstilling

I min undersøkelse har jeg ansett det hensiktsmessig å ha en todelt problemstilling.

**1) Hvordan forstår lærere begrepet skaperglede i kunst og håndverk?**

**2) Hvordan kan skaperglede i faget kunst og håndverk spille en sentral rolle for det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring?**

## 1.2 Begrepsavklaringer

### *Skaperglede*

Under *Overordnet del* og *Opplæringens verdigrunnlag* står *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* som et eget punkt (Kunnskapsdepartementet, 2019b). På tvers av alle fag i grunnskolen skal elevene få utfolde skaperglede. Skapergleden kan ha ulik betoning på kvaliteter i de forskjellige fagene, derfor tar denne avhandlingen for seg skapergleden i kunst og håndverk. Det finnes mange tolkninger, og forståelser for hva skaperglede er. I min avhandling har jeg derfor tatt utgangspunkt i likhetstrekk mellom skaperglede og flow (Csikszentmihalyi, 1992, 2014). Gjennom å se på skaperglede i det perspektivet har begrepet og fenomenet skaperglede fått en knagg

å henge på gjennom begreper som tilstedeværelse, motivasjon, positive opplevelser og oppnåelige mål.

### *Skape*

Å skape noe kan bety flere ting. Det kan være en fysisk gjenstand, noe en kan ta på som en har skapt med hendene. Men det kan også dreie seg om å skape idéer. Å skape idéer med hodet eller hendene er for meg likeverdige, og kan ses som i en symbiose. Richard Sennet argumenterer i *The Craftsman* blant annet for hvordan hendene er viktige instrument for å skape idéer (Sennet, 2008, s. 9). Flere som driver med håndverk kan sikkert si at en tenker i hendene. I denne avhandlingen handler derfor *å skape* hovedsakelig om den fysiske handlingen, dette med begrunnelse i kunst og håndverks praktiske karakter som kan skille seg fra de andre fagene i grunnskolen. Men når en skaper artefakter kan det også i handlingen skapes glede, mening, idéer, motivasjon, driv og mestring.

### *Folkehelse og livsmestring*

Folkehelse og livsmestring er et av de tre tverrfaglige temaene som innføres i LK20. De to andre er *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Det finnes ulike aspekter ved folkehelse og livsmestring som vektlegges. «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå, og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). WHO har definert helse som en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser (FN-sambandet, u.å). Mitt fokus i denne avhandlingen er hvordan kunst og håndverk kan bidra til å minske psykisk uhelse.

## 1.3 Struktur

Innledningskapitlet inneholder mitt problemområde med avgrensning og problemstilling. Det er også en kort begrepsavklaring. Kapittel 2 redegjør for det teoretiske perspektivet. Her tar jeg for meg folkehelse og livsmestring, og skaperglede i ulike dokumenter fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. Det er

også en gjennomgang av teorien flow, estetiske læreprosesser, artikler om helsefordeler med skapende arbeid og kunst og håndverk som produksjon, arbeid og handling. I kapittel 3 beskriver jeg metoden, og den vitenskapelige forankring for min undersøkelse. Kapittel 4 er presentasjon av empiri fordelt over tre temaer; skaperglede, mestringsfølelse og fordypning. I kapittel 5 drøftes teori mot funn i undersøkelsen. I hovedsak er drøftingen fordelt for å gi forståelse til mine to problemstillinger. Kapittel 6 er avsluttende for undersøkelsen, sammenfatter innholdet i denne avhandlingen, og beskriver veien videre. I kapittel 7 presenteres mitt praktisk estetiske arbeid som er en kommentar til undersøkelsen. Der undersøker jeg min egen skaperglede gjennom prosessen i akrylmalerier.



## 2. Teoretiske perspektiv

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for forskning og litteratur som er relevant for undersøkelsen av skaperglede. Innledningsvis vil jeg rette fokuset mot skolen med utgangspunkt i den nye læreplanen LK20. Derfor begynner dette avsnittet med en kort redegjørelse som inkluderer noen ulike perspektiver for å forstå folkehelse og livsmestring i skolen. Deretter undersøkes skaperglede med hovedfokus på læreplaner og dokumenter fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet. I en overgang mot skapende aktiviteter er det et avsnitt som beskriver flow, etterfulgt av estetiske læreprosesser og helsefordeler med skapende arbeid. Avslutningsvis vender vi blikket ut mot samfunnet og ser på kunst og håndverk, eller skapende arbeid, i et samfunnsnyttig perspektiv.

### 2.1 Tverrfaglige temaer: Folkehelse og livsmestring

Nytt for LK20 er de tre tverrfaglige temaene: *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*. Livsmestring anså jeg som et veldig spennende begrep da jeg selv knytter så mye positivt til skapende arbeid. Som lærer i kunst og håndverk syntes jeg det var spesielt interessant hvordan livsmestring ble knyttet opp til faget. Livsmestring er et ord og begrep som kan tolkes subjektivt avhengig av hvilken bakgrunn en har. Noen vil si at livsmestring for eksempel er å kunne betale regninger, og ha en fungerende privatøkonomi uten kredittkortgjeld. Andre vil kanskje sette fokus på hvordan mennesket takler hjertesorg eller følelsen av å ikke strekke til. Man kan dele det i to grupper; en mer håndfast med problemer man kan ta tak i og løse, og en som handler om psykisk uhelse og det indre sjelslivet. Å jobbe forbyggende mot psykisk uhelse kan være vanskeligere å ta tak i, spesielt når utfordringene blir så individuelle og potensielt langt frem i tid.

LNU (Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner), som med støtte fra Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet laget en rapport som utredet behovet for temaet livsmestring i skolen, forklarer livsmestring slik:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden. (LNU, 2017)

Sitatet fra LNU kan tolkes som om forståelsen av temaet livsmestring er rettet mot håndtering av psykisk uhelse på en praktisk måte. Men også å skape en trygghet på egne evner. I retningslinjer for *Utforming av nasjonale læreplaner* står det beskrevet slik: «Folkehelse og livsmestring som tema i skolen har både et individuelt og et samfunnsmessig perspektiv. Sosialt fellesskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 15-16). På bakgrunn av retningslinjene kan en se på hvordan teksten har blitt utformet. I LK20 står folkehelse og livsmestring forklart, fagspesifikt for Kunst og håndverk:

I kunst og håndverk handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om at elevene utvikler evne til skapende tankeprosesser og praktisk problemløsning. Elevene opparbeider praktiske ferdigheter og evne til å stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner. Elevene får verktøy til å utforske meninger, ideer og følelser og til å uttrykke seg gjennom ulike formater og arenaer. Arbeid med visuell og materiell kultur bidrar til å styrke elevenes selvbilde og identitetsutvikling, gir forståelse av mangfold og skaper mening i tilværelsen. (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3)

Beskrivelsen av faget inneholder praktiske ferdigheter, og tar samtidig for seg utforskning av følelser. I lys av LNU og deres forklaring av livsmestring og retningslinjene så er det mange likheter. LNU poengterer *tro på egne evner* og retningslinjene beskriver *egenverd*. I den fagspesifikke beskrivelsen er *arbeid med visuell og materiell kultur* som bidrar til å styrke elevenes *selvbilde*. LNU beskriver ikke et sosialt fellesskap slik som det står i retningslinjene, men i den fagspesifikke beskrivelsen står det at elevene får utforske blant annet meninger og idéer i ulike arenaer. Det tolker jeg skjer i et sosialt fellesskap. Evne til å uttrykke seg, og stille

spørsmål er viktig i det sosiale fellesskapet, og derfor tar den fagspesifikke beskrivelsen ut eleven fra et individnivå til en del av et samfunn. I min forståelse av *støtte* som står beskrevet i retningslinjene, så mangler den i den fagspesifikke beskrivelsen. Dette er noe jeg vil ta for meg senere i drøftingen. For meg blir teksten i den fagspesifikke beskrivelsen litt vanskelig til tider siden det er mange store ord som er satt sammen tett og kompakt. En tolkning er at det som man lærer seg i kunst og håndverk er knyttet til livsmestring med en slags overføringsverdi. I mange anledninger er det veldig greit, spesielt når det er de praktiske og håndfaste tingene i faget. Men med tanke på psykisk uhelse, hvordan sikrer en at elevene får med seg overføringsverdiene? Hvordan skaper kunst og håndverk mening i tilværelsen? Og kan elever uttrykke følelser i et klasserom?

### 2.1.1 Kritikk til livsmestring som en del av læreplanen

I media ble det ytret ulike forventninger i forkant av skolereformen. Avisartikkelen *Elever skal lære livsmestring- uvisst om lærer har tid og kompetanse* fra NRK.no viser til en uro blant utvalgte fagpersoner der de undrer om lærere har nok tid og kompetanse til å undervise i livsmestring (Nilsen, 2018). Edvin Bru, professor ved Læringsmiljøsentret på Universitetet i Stavanger, sier at han er bekymret for at livsmestring skal gå på tvers av alle fag. Det vil da utvikles en ansvarsfraskrivelse, og at ingen av lærerne vil føle ansvar for temaet. Han hevder også at lærere bør få en formell utdanning i temaet livsmestring. Psykolog og førsteamanuensis Klara Øverland ved læringsmiljøsentret er enig; hun mener det burde vært et eget fag. I tillegg uttrykkes det bekymring fra rektor Tom Kenneth Gilje ved Bærland skole for hvilke temaer som skal ut, for at livsmestring skal komme inn. Seniorrådgiver Dag Johannes Sunde fra Utdanningsdirektoratet svarer på kritikken, og mener at livsmestring er tverrfaglig da temaet har ulike faglige perspektiv. Derfor mener Sunde det er naturlig at livsmestring er integrert i alle fag. Han er likevel enig i at lærerne må ha nok kunnskap i 2020 når den nye læreplanen trer i kraft. Kompetansepakker og ressursmaterieill vil utvikles (Nilsen, 2018). I lys av påstandene i denne avisartikkelen ser jeg samme bekymringer for hvordan ansvarsfraskrivelse kan oppstå i kunst og håndverk. Lærerens tolkning og interesseområde blir avgjørende

for hvor mye folkehelse og livsmestring som vil bli tatt opp og inn i andre kompetansemål.

Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad (2017) kritiserer Kunnskapsdepartementet i artikkelen *Folkehelse og livsmestring i skolen- Lærere må arbeide med elevenes psykiske helse gjennom relasjon og epistemisk tillit*. Artikkelforfatterne mener at skolen har et større behov for å gi lærerne kunnskap i relasjonsbygging til elevene, enn å få livsmestring som et eget fag. Elever som sliter med psykisk uhelse kan ha en dårlig relasjon til lærer. En dårlig relasjon til lærer kan gi ytterligere ringvirkninger på sosialt samvær i skolen og elevens selvbylde (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017). For lærere i kunst og håndverk er rammefaktorene veldig påtagelige i relasjonsbygging til elevene. Klassestørrelse, og hvor ofte en møter elevene i løpet av en uke er ikke alltid godt tilrettelagt for å kunne bygge en god relasjon. Klassestørrelse som rammefaktor vil bli poengtert videre i undersøkelsen og drøftingen.

## 2.2 Skaperglede

Nedfelt i opplæringsloven står det under formålet med opplæringen:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

I sitatet ovenfor står det at «dei skal få utfalde skaperglede», kanskje flere lurer på hva det egentlig betyr? Utfolde viser til at skaperglede er noe som er iboende hos alle. En kan da stille spørsmålet; hvordan kan vi som lærere hjelpe elevene å få utfolde skaperglede når vi kanskje ikke helt vet hva skaperglede er? Å finne en klar og tydelig definisjon på begrepet skaperglede er ikke helt enkelt å komme over. Ifølge Det Norske Akademis ordbok betyr skaperglede; *glede over å skape noe*. Det er for så vidt tydelig og selvforklarende. Men forklaringen etterlater seg dog noen spørsmål. Når oppstår gleden, og oppstår gleden uansett hva du skaper? Kreativt Norge beskriver

skaper glede som en kreativ opplevelse og er enig med at det er glede over å skape noe:

Et annet resultat av studiene av kreativitet, var at den kreative prosessen ofte medførte bestemte stemninger eller sinnstilstander. Vi kjenner alle gleden over å ha skapt noe (...) En tredje måte å forstå kreativitet på, er å ta utgangspunktet i den kreative opplevelse. Denne uttrykkes ofte ved ordet skaper glede. En variant av dette er tilfredsstillelsen ved å ha løst et problem. Den tredje måte å definere kreativitet på, er derfor å definere kreativitet på grunnlag av en indre opplevelse: Kreativitet er det som gir skaper glede eller tilfredsstillelsen ved å ha løst en oppgave (Norsk institutt for kreativitet, u.å.)

Ifølge Kreativt Norge er altså kreativitet et av nøkkelementene for å oppnå gleden ved å ha skapt noe. Hvordan en skal beskrive kreativitet råder det ulike meninger om. Stig Hjerkin Haug beskriver kreativitet som evnen til å skape idéer. Begrepet kreativitet rommer også prosess, kreativ opplevelse og kreativt produkt (Hjerkin Haug, 2005, s. 17). Kreativ opplevelse har Kreativt Norge forklart som skaper glede. Et produkt kan være et kunstverk eller en løsning på et problem. Hjerkin Haug beskriver videre at kreativitet handler også om utforskertrang, fantasere, tørre å ta risiko, ha vilje og pågangsmot (Hjerkin Haug, 2008, s. 18).

### 2.2.1 Et lite blikk på læreplaner

For å forstå skaper glede i skolens kontekst er det viktig å undersøke læreplanen i kunst og håndverk. I begynnelsen av undersøkelsen var prosessen med utarbeiding av en ny læreplan i gang. Initieringen av mitt undersøkelsesområde begynte derfor med høringsdokumenter, og utkast av læreplanen. I høringen som ble publisert i mars 2019 fanget begrepet skaper glede min interesse. Skaper glede stod omtalt hele syv ganger i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Under de nye *Kjerneelementene*, også under *Verdier og prinsipper* stod det om skaper glede, for å så nevnes i *Underveisvurderingen* i løpet av hele skolegangen. Eksempel fra underveisvurdering etter 2. trinn: "Tilbakemeldingene fra lærer skal støtte opp under mestring, skaper glede og evne til undring" (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). Eller etter 10. trinn: "Læreren skal legge til rette for at elevene kan utvikle mestring og skaper glede gjennom varierte utfordringer i praktisk skapende arbeid med idéutvikling, visuelle virkemidler og håndverksteknikker" (Utdanningsdirektoratet,

2019b, s. 8). Man kan også se en utvikling fra at tilbakemeldingene *skal støtte opp* under skaperglede for å så *legge til rette for at eleven kan utvikle*.

I LK20 er begrepet ikke like flittig brukt. Under fagets relevans og sentrale verdier står det fortsatt: "Skaperglede, utforskertrang og ansvarlig medvirkning er grunnleggende verdier for samfunnet og individet" (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). En får ikke en forståelse for hva skaperglede kan være i denne setningen, mer enn at det er en grunnleggende verdi for samfunn og individet. Når det er en grunnleggende verdi så kan det forstås som at det må være veldig viktig.

Kjerneelementet kunst og designprosesser bruker begrepet slik: "Kjerneelementet kunst- og designprosesser innebærer at elevene skal utvikle nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer" (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Når en ser skaperglede sammen med de adjektivene som er nevnt i sitatet så får en kanskje et bilde av hva skaperglede kan være, men det er fortsatt ingen direkte forklaring. En interessant forskjell er at i læreplanen skal eleven *utvikle* skaperglede, i motsetning til opplæringsloven som sier at eleven skal *utfolde* skaperglede. I lys av at en kan *utfolde*- eller *utvikle* skaperglede har jeg tolket noe av informantenes fortellinger. Dette er noe jeg vil spesifikt ta opp videre i drøftingen.

Skaperglede har blitt fjernet fra undervisvurderingen i LK20. Undervisvurderingen har fått en skriveramme som spenner over alle fag der det står: "Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom ..." (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5). Lærelyst og skaperglede er i min tolkning ikke så langt fra hverandre, tvert imot, at det heller går litt inn i hverandre. Den største forskjellen er den skapende delen av begrepene. Der gleden er knyttet til å skape noe, kan lysten til å lære være mer at en tar inn kunnskap, og har en vilje til å forstå. Lyst er noe som en vil gjøre, en slags motivasjon. Læring er ikke enkelt forklart og ikke noe jeg kommer til å ta for meg her, da fokuset er på skaperglede. Lærer en ikke når en skaper? Skaperglede utelukker ikke lærelysten, men lærelysten trenger ikke den skapende handlingen. Glede og lyst er to veldig positivt ladede ord. Begrepet lærelyst



kan signalisere et ønske om endring av undervisningspraksis gjennom de nye læreplanene for alle fag.

Under *Overordnet del og Opplæringens verdigrunnlag*, som er generelt for alle fag, er det et eget punkt som heter: «1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Innledningsvis står det: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hele innledningen hører veldig godt hjemme i kunst og håndverk. Men en kan lure på om alle elever faktisk opplever skaperglede, engasjement og utforskertrang i faget. Men det er interessant at beskrivelsen spenner over alle fag. Her står det igjen *utfolde* skaperglede, som i opplæringsloven. Videre står det:

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Sitatet over trekker frem at barn ønsker å skape, og at skolen skal dyrke fram forskjellige måter å skape på. En kan spørre seg hvor mye rom har undervisningen for individuelle fremgangsmåter? Spesielt med tanke på klassestørrelse, personlig utvikling og motivasjon. I fortsettelsen av teksten står det:

Kunst- og kulturuttrykk har også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen. I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Skapende prosesser er en forutsetning for elevens danning og identitetsutvikling. «Skaperkraft» og «bruke sine skapende krefter» er store ord. Igjen blir *skape* høyt verdsatt, selv om *gleden* ikke er omtalt mer enn innledningsvis. De forteller også at

kunst og kultur har betydning for personlig utvikling, hvilket er interessant sett i lys av livsmestring.

Det er hensiktsmessig å ta et lite blikk på LK06, som er læreplanen vi snart legger bak oss. I den generelle delen til LK06 var det skapende mennesket beskrevet. Begrepet skaperglede blir ikke brukt, men det skapende mennesket blir blant annet beskrevet slik:

Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter. Alle bør få sjansen til å erfare både det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form, tanker uttrykk og kroppen anstrengelse. Det gir også teft for eget talent, der alle kan finne noe de kan mestre og overraske seg selv med. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Den gamle generelle delen fra LK06 har en mer omfattende tekst som kanskje er litt tyngre å ta seg gjennom enn den nye overordnede delen i LK20. Men beskrivelsen over har flere av ingrediensene til skaperglede som vi har sett i den overordnede delen i LK20: utforske, skapende krefter, erfaring, anstrengelse, mestring og overraskelse. En kan si at skaperglede ikke er helt nytt for lærerplanen, men heller en mer kompakt beskrivelse.

### 2.2.2 Skaperglede, engasjement og utforskertrang

I august 2019 kom strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* som fremstiller regjeringens ambisjoner med de praktisk estetiske fagene i utdanningen, barnehagen og skolen. Siden det var skaperglede først i tittelen så fanget den min interesse. Regjeringen vil heve kompetansen, og statusen til de praktisk estetiske fagene. Strategien løfter frem fagenes egenverdi, og understreker mulighetene for estetiske læreprosesser i alle fag. Strategien har fire mål; styrke de praktiske og estetiske fagene i skolen, styrke det praktiske og estetiske innholdet i barnehagen og skolen, styrke kompetansen i barnehagen og skolen samt bedre rekrutteringen av lærere med praktisk og estetisk fagkompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5). De viser også til et verdiløft da fagfornyelsen skal bidra til å skape en bedre sammenheng mellom formålsparagrafen, og den overordnede delen. «Den

overordnede delen utdyper skolens plikt til å la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 25).

Det innebærer at elevene skal få lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal gå bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 25)

Den overordnede delen slår fast at skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag, og at de oppdragene er avhengige av hverandre. Det er mange begreper som går igjen rundt skaperglede som for eksempel: skaperkraft, skapende krefter, sansning, utforskertrang og nysgjerrighet.

I kronikken *Styrking av praktisk og estetisk innhold i skolen: Velment, men uforpliktende strategi* av Kristine Høeg Karlsen, Lisbet Skregelid og Kari Holdhus publisert i Utdanningsnytt.no i januar 2020 kommer en kritikk av strategien. De vurderer at selv om strategien styrker fagets egenverdi så stiller den uforpliktende krav til lærerutdanningen, og skoleeiere. De mener at regjeringen forventer at noen andre enn de skal ta grep for at det praktisk estetiske innholdet skal styrkes i barnehage, skole og i lærerutdanningen. Strategien mener de «står som en samling velmenende ord» (Karlsen, Skregelid & Holdhus, 2020). Selv om egenverdien styrkes i strategien, og at skaperglede er en viktig del av det, så er det fortsatt uvisst hvilken slagkraft skaperglede kommer til å ha i skolehverdagen. Jeg er enig med kronikkforfatterne når de retter bekymring over hvorvidt skoleeierne vil løfte de praktisk og estetiske fagene fremover.

### 2.2.3 Forskningsartikler om skaperglede

Det er ikke mange artikler som direkte omhandler skaperglede. Den som jeg har funnet og som har hatt betydning for min undersøkelse er *Skaperglede som kilde til læring* av Ingrid A Danbolt og Jeanette Helleberg Dybvik (2018). Artikkelen handler om hvordan profesjonsutøveren kan utløse skaperglede gjennom tverrfaglig

samarbeid. I dette tilfellet er det tverrfaglige samarbeidet et møte mellom musikk og kunst og håndverk. Artikkelforfatterne spør seg hvordan profesjonspraksis kan legge til rette for skaperglede i en travel hverdag (Danbolt & Dybvik, 2018, s. 274).

En visuell kunsthøgskolelærer og en musikkhøgskolelærer kan sørge for at visse former for læring kan finne sted, men må ha tillit til og stole på elevenes egne kreative krefter hvis lærelysten skal komme innenfra. Profesjonsutøveren kan med andre ord legge til rette for læring og skaperglede, men kan ikke gi skaperglede, den må eleven finne selv. (Danbolt & Dybvik, 2018, s. 280)

De mener skaperglede henger sammen med tid, opplevelser, lek og kreativitet (Danbolt & Dybvik, 2018, s. 275). Når en føler glede ved det en holder på med så får vi tak i den indre motivasjonen.

Grete Fischer skriver i artikkelen *Å male bilder som en kilde til velvære* om en kvalitativ intervju-undersøkelse med seks amatører som maler som en hobbyaktivitet (Fischer, 2013, s. 55). I intervjuene er opplevelsen i fokus. Hun tar opp blant annet indre- og ytre motivasjon, flyt (flow), velvære og glede. Videre beskriver hun hvordan sterke følelser kan bli knyttet opp mot lykke (eudaimoni) når følelsene har vært integrert i bildeskapningen (Fischer, 2013, s. 57). Felles for informantene var at de alle trekker frem det å være i utvikling, og lære seg noe nytt er en viktig drivkraft (Fischer, 2013, s. 60). Avslutningsvis mener Fischer at gleden ved aktiviteten (indre motivasjon) er den sentrale motivasjonskilden. For noen er flow målet, for andre er det å uttrykke det personlige. «Konklusjonen blir at aktiviteten bildeskapning kan være en mulig vei til økt velvære, og dermed en kilde til helse» (Fischer, 2013, s. 63). Fischer forklarer at den indre motivasjonen er gleden, og også motivasjonskilden. Det er et veldig interessant punkt i forståelsen hvor gleden i skapende arbeid kommer fra. Artikkelforfatteren har selv ikke brukt begrepet skaperglede, men beskriver en indre motivasjon som er glede.

## 2.3 Flow

Helt i starten av mitt første år på master oppdaget jeg psykologen Mihaly Csikszentmihalyi (1992, 2014) og hans teori om flow. Det fantes plutselig et navn, og en forklaring til fenomenet jeg så mange ganger har opplevd. Hans forklaringer baserer seg på 25 års gjennomgående studier av fenomenet flow teori, der de har forsket på mennesker fra hele verden i ulike samfunnsklasser (Csikszentmihalyi, 1992, s. 4). Ofte blir fenomenet flow beskrevet som flyt i norske tekster. I min tekst vil jeg bruke begrepet flow for å gjøre det tydelig at jeg diskuterer fenomenet, og teorien om flow. Dette fordi at man kan bruke begrepet flyt beskrivende om en situasjon uten nødvendigvis henviser til teorien om flow spesifikt.

Csikszentmihalyi mener at opplevelsen av lykke ikke er tilfeldig, noe som skjer, eller noe som kan kjøpes. I motsetning til hva mange kanskje tror er ikke de beste stundene i livet passive, mottagende og avslappende øyeblikk. De beste stundene oppstår når man strekker sin kropp og sjel til det ytterste i en bevisst anstrenging for å oppnå noe som er vanskelig og ettertrykkelig (Csikszentmihalyi, 1992, s. 20). Det finnes noen kjennetegn og forutsetninger som må ligge til rette for å oppleve flow. Det må være en aktivitet som er utfordrende og krever ferdigheter, men det må samtidig være en mulighet for å kunne klare å fullføre oppgaven (Csikszentmihalyi, 1992, s. 73). Det oppstår en sammensmelting av handling og bevissthet. Handlingene blir nesten automatiske, og man slutter å være bevisst om seg selv fraskilt fra handlingen. Dette vil si at man er fullstendig engasjert i det man driver med (Csikszentmihalyi, 1992, s. 78). Man må også ha tydelige mål, og få tilbakemeldinger underveis, og tilbakemeldingene eller bekreftelsen må være direkte relatert til det man driver med (Csikszentmihalyi, 1992, s. 81). Et av de viktigste komponentene i flow er at man glemmer bekymringer i livet, det er full konsentrasjon på oppgaven. At du glemmer det negative i livet skyldes at bevisstheten helt enkelt ikke har rom for noen annen informasjon enn selve oppgaven (Csikszentmihalyi, 1992, s. 82). Man blir så oppslukt av sin oppgave at oppmerksomheten på andre ting går tapt; som tid og sult, men man mister også selvbevisstheten. Avslutningsvis er den vanligste beskrivelsen av flow en

forandret tidsopplevelse. Det vil si at tiden kan oppleves å passere veldig fort eller langsomt (Csikszentmihalyi, 1992, s. 86-90).

Flow trenger ikke være direkte knyttet opp mot å skape en fysisk gjenstand, som er relevant i denne undersøkelse. Men jeg ønsker å knytte dem sammen da jeg tolker at skaperglede og flow har felles kjennetegn. Siden flow er en gjennomarbeidet, og utprøvd teori så kan teorien være lettere å ta tak i enn skaperglede. Hvis jeg tilrettelegger for flow i planleggingen av undervisning vil kanskje skapergleden være der og. Flow er en opplevelse av lykke eller glede. Selv om lykkfølelsen nødvendigvis ikke er tilstede når du er i flow, så er gleden tydelig når du har fått til noe.

I en studie som tar for seg hvordan man kan tilrettelegge for å lære elever å tenke kreativt tar Csikszentmihalyi opp flow som en tilstand som er optimal for kreativitet. Csikszentmihalyi (2014) argumenterer for at den optimale flow-tilstanden gir drivstoff til den iboende motivasjonen som driver/skaper kreativitet (Csikszentmihalyi, 2014, s. 173). Han forklarer at eleven skal begynne på sitt personlige nivå for å tilrettelegge muligheten for kreativitet. Et av de viktigste pedagogiske stegene vil være å finne ut hvor hver enkelt elevs ståsted er, for så å tilpasse undervisningens materiale til den enkeltes interesseområde. Når du klarer å vekke elevens nysgjerrighet gjennom å dyrke hans interesse, har den indre motivasjonen våknet og muligheten for kreativitet er som størst (Csikszentmihalyi, 2014, s.174). For å oppleve flow må oppgaven ha en balanse av utfordring, og mulighet for tilpasning til den enkelte elevens ståsted. Oppgaven må videre være lagt opp slik at målet er tydelig og at eleven får bekreftelse og tilbakemeldinger på at han har oppfattet oppgaven riktig (Csikszentmihalyi, 2014).

Ifølge Csikszentmihalyi er *flow* nøkkelen til et lykkelig liv.

## 2.4 Estetiske læreprosesser

For å få en dypere forståelse av den skapende delen av skaperglede har jeg ansett det som viktig å se på estetisk filosofi. Alexander Baumgarten var den første som brukte estetikk i filosofisk sammenheng. For han betydde estetikk «vitenskapen om den sanselige erkjennelse» som baserer seg på en evne til å kunne kombinere flere



sanseinntrykk til et hele, enten det gjelder ord eller bilde (Bale, 2009, s. 10-11). Baumgarten mente videre at denne typen erkjennelse har en egenverdi, og skal ikke rangeres lavere, og heller ikke oppløses i begrepsmessig erkjennelse. Praksisen og utøvelsen er en av to deler i estetikken (Bale, 2009, s. 11). Den andre delen er den teoretiske, men jeg vil fokusere på den første delen. Praksisen og utøvelsen er i min tolkning viktig for å forstå den skapende delen av skaperglede.

Den tyske filosofen Gernot Böhme (2008) har hentet opp arven etter Baumgartens estetikk. Böhme vil utvide estetikken fra det snevrere området kunstfilosofi til en annen retning av sanselære ved å gi plass til design og natur blant erfaringsområdene (Böhme, 2008, s. 519). Böhme mener at den klassiske estetikken innsnevring til kunst og kunsterfaring ikke strekker til. Derfor må man tenke estetikken som en helhetsteori på nytt, da bruken av estetikk, per nå, er tilpasset kunstkritikken og kunstformidlingen. Baumgartens *Aesthetica* skulle være en vitenskap til forbedring av de lavere erkjennelsesevnene, altså evner som ikke produserer eksplisitte erkjennelser. Estetikkenes mål er da å oppnå den sanselige erkjennelsens fullkommenhet, denne fullkommenheten kaller Baumgarten for skjønnhet (Böhme, 2008). Jeg tolker sanselig erkjennelse i dette tilfellet til selve handlingen av å skape. Selv om å skape i denne sammenheng kanskje ikke er en filosofisk erkjennelse av kunst, så er det en handling som aktiverer alle sansene. Når hele kroppen er aktiv og engasjert så vil det være større mulighet for at den skapende handlingen også kobler på følelsene. Her er det rom for mange følelser som kan oppstå i motstand, men også det motsatte, som glede.

John Dewey mener at kunst innebærer en handlende eller skapende prosess. Dette gjelder i like stor grad for de finere kunstarter som for teknologisk kunst. Kunst innebærer å forme leire, meisle marmor, støpe bronse, legge farger, bygge bygninger, synge sanger, spille instrumenter, spille en rolle på scene, bevege seg rytmisk i dans, med mer (Dewey, 2008, s. 205). Dewey gir derfor stort rom for tolkning av hva kunst kan være. Dewey (her gjengitt etter Bale, 2009) mener at en erfaring er en aktiv og våken samhandling med verden. Erfaring er en balanse mellom *doing* (en handling) og *undergoing* (noe vi gjennomgår). Dewey viser begrepet estetisk erfaring til en erfaring med emosjonell og intellektuell kvalitet. En emosjonell kvalitet kan være

glede. For Dewey er ikke målet en sannhet, målet er en rikest mulig erfaring (Bale, 2009, s. 17-18).

Hans Georg Gadamer (her gjengitt etter Bale, 2009) var opptatt av kunst som erfaring fremfor kunst som objekt. Kunstverket er produkt av en prosess som frigjøres ved ferdigstilling. Selve verket skal møte et publikum, om det så ender opp med å kun møte kunstneren selv. Gadamer bruker ordet *spiel*, og henviser da til lek og spill, men også sport, utøvende kunst og musikk. Først og fremst tenker Gadamer på bevegelse uten mål. Det handler om selve spillebevegelsen som står frem som en mulighet for å oppleve frihet, nytelse og selvforglemmelse (Bale, 2009, s. 14-16). Selvforglemmelse og nytelse har vi sett beskrevet når du opplever flow. Bevegelse uten mål anser jeg viktig i forståelsen av skaperglede, og jeg vil diskutere mål og mening videre i neste avsnitt. Hos Gadamer og Dewey bestemmes kunst som erfaring, men også som kommunikasjon. Det gir kunsten en mening som blir større enn den begreplige meningen. Erfaring er også kroppslig og kan beskrives som en rytme (Bale, 2009, s. 18). «Når den sansemessige tilfredsstillelsen av syn og hørsel er estetisk, er den det fordi den ikke står alene, men er knyttet til aktiviteten den selv er en konsekvens av» (Dewey, 2008, s. 207). Er tilfredsstillelsen gleden som er knyttet til å skape?

## 2.5 Helsefordeler med skapende arbeid

Det finnes en del forskning som viser til funn av velbefinnende og velvære som en konsekvens av skapende arbeid. Flere av studiene som følgende blir presentert er med å støtte opp hvorfor det å skape er viktig i et helseperspektiv. Dette for å argumentere hvor viktig skaperglede kan være for livsmestring.

Artikkelen *Why our brains love arts and crafts- Implications of creative practices on psychophysical well-being* forteller om hjerneforskning, og hva som skjer i hjernen når vi driver med kunst og håndverk (Huotilainen, Rankanen, Groth, Seitamaa-Hakkaraine & Märkelä, 2018). Artikkelforfatterne har sammenstilt forskningsresultater fra forskjellige arenaer som håndverksvitenskap,

designforskning, billedterapi og kognitiv hjerneforskning (Huotilainen et al., 2018, s.12) I artikkelen mener de at kunst og håndverk har en viktig rolle for å kontrollere stress, og oppnå avslapning. Kunst og håndverk er godt tilrettelagt for å lære utøveren å feile, og håndtere følelsene som følger med. Å lære seg å feile er en viktig del av livet, men også for innovasjon da man må tørre å prøve nye ting. Avslutningsvis mener de at kunst og håndverk kan brukes til myndiggjøring (empowerment) av tenåringer. Kunst og håndverk er også uvurderlig for å uttrykke følelser for mennesker i alle aldre. For personer som sliter med stress kan kunst og håndverk bidra positivt (Huotilainen et al., 2018, s.13).

I artikkelen *Det skapende rom- Betydningen av det ikke målbare* av Solveig Toft og Kari Holte (2017) viser de til en kvalitativ undersøkelse av opplevelsen i en skapende prosess. I undersøkelsen har tre grupper malt til musikk, og med hjelp av spørreskjema og observasjon av videoopptak har forfatterne prøvd å eksemplifisere hvilke opplevelser som kan oppstå under en skapende prosess. Å male bilder, mener de, kan hvem som helst gjøre uansett tidligere erfaringer (Toft & Holte, 2017, s. 2). Fra deres teoretiske ståsted har de sett på forholdet mellom estetiske opplevelser, og skapende prosesser. Toft og Holte viser til funn at konstruktiv kritikk fra lærer er viktig under prosessen. Skapende arbeid i form av en bildeskapende prosess mener Toft og Holte gir svært gode muligheter til konsentrasjon og fordypelse, og kort vei inn til noe som beskrives som flow. «Men for å trene eleven til å konsentrere seg på oppgaver må læreren motivere, oppmuntre og legge til rette for utfordringer som engasjerer. Elevene må ha veiledning, respons og tilbakemelding underveis mens de arbeider» (Toft & Holte, 2017, s. 18). Toft og Holte sine funn er interessante fordi de har brukt flow-teorien og de har benyttet seg av en maleøvelse i sin undersøkelse. Maleøvelse er spesielt relevant i forhold til min forståelseshorisont, og mitt praktisk estetiske bidrag som jeg vil presentere i avsluttende kapittel.

Sinikka Pöllänens studie *Elements of Crafts that Enhance Well-Being- Textile Craft Makers' Descriptions of Their Leisure Activity* omfatter 59 deltakere fra Finland som har skrevet og fortalt om deres opplevelser med tekstilhåndverk som hobby eller fritidssyssel (Pöllänen, 2015). Studien er basert på frivillige som har valgt å fortelle om deres interesse og derfor er ikke resultatene direkte overførbare til skolen, men

likevel interessante. Det er stemmene til de som elsker å drive med tekstilhåndverk, og de har fortalt om hvorfor. Funnene i studien viser til at mange av deltakerne bruker håndverk som et middel for å håndtere hverdagen, og bekymringene som møter dem i livet. Deltakerne beskrev at de finner mening i å drive med håndverk og at det gir dem en følelse av selvstyrking eller indre mestring (empowerment) (Pöllänen, 2015, s. 77). Studien avslører at deltakerne beskriver et velbefinnende, eller well-being som er begrepet som blir brukt, som et resultat. Spesielt i tider av store emosjonelle endringer, som i skilsmisse og sykdom. Informantene kunne sette seg oppnåelige mål, og det gav ringvirkningen av en følelse av kontroll og mestring over resten av deres liv (Pöllänen, 2015, s. 75).

Avsluttende vil jeg presentere rapporten fra World Health Organization (WHO), *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* (2019). Den har tatt for seg over 900 publikasjoner og 3000 studier om helse og kunst fra de siste 19 årene. Rapporten slår fast at kunsten spiller en betydelig rolle for menneskers fysiske og psykiske helse. Kunst, i hvilken som helst form, burde være tilgjengelig i løpet av hele livet til mennesket da det har en positiv effekt på helsen skriver WHO i en pressemelding på deres nettside (World Health Organization (WHO), 2019). Kunsten har fått en veldig bred definisjon i rapporten, og inkluderer både passiv og aktiv deltakelse. Du trenger altså ikke være utøvende av noen form av estetisk aktivitet. De inkluderer også å oppleve kultur i ulike former som for eksempel gå på kino eller lytte til musikk eller gå på utstilling (WHO, 2019). Selv om rapporten er veldig overgripende så viser den til en konklusjon som stemmer overens med min antakelse om viktigheten med skapende arbeid for mennesket.

## 2.6 Kunst og håndverk som produksjon, arbeid og handling

Opplæringens verdigrunnlag, som spenner over alle fag, fremmer skaperglede, men likevel blir kunst og håndverk, som er tilrettelagt for skapende arbeid, ikke prioritert. 50% av de som underviser i Kunst og håndverk i grunnskolen har ikke formell kompetanse (Nielsen & Lepperød, 2019). Hvorfor skoleledere velger å ikke ansette faglærte lærere kan en bare spekulere i når det faktisk finnes mange utdannede der ute. I en samtale med en bekjent som er ingeniør sa han «jeg ønsker jeg hadde brydd

meg mer om de unyttige fagene. Hadde jeg lært meg å tegne så kunne jeg forklart idéene mine bedre. Hadde jeg tatt drama hadde jeg vært flinkere på å holde foredrag». Han setter fingeren på en viktig diskusjon. Selv om han ser at de estetiske fagene er «nyttige» i hans kontekst, velger han fortsatt å kalle de unyttige. Nytte/unytte - Kunst og håndverk er som et springbrett til de nyttige og viktige fagene, som for eksempel matematikk. Ja absolutt, det er jo kjempefint om det får skolelederne til å satse mer på kunst og håndverk. Men hva skjer med kunst og håndverk om det kun er et springbrett for noe helt annet? Hva med skaperglede sin egenverdi?

I samlingen *Om nytte og unytte* skriver Einar Øverenget *I Homo Fabers verden, om mål og mening* (2012). Øverenget forklarer at Aristoteles skiller mellom to aktiviteter: poiesis- en aktivitet der målet er utenfor aktiviteten. Det vil si at aktiviteten får verdi gjennom å oppnå noe annet. Den andre aktiviteten er praxis- den aktiviteten har sitt eget mål. Som eksempel tar Øverenget opp refleksjon som en praxis. Refleksjon mener han er viktig i seg selv og har sitt eget mål (Øverenget, 2012, s. 29). Øverenget forteller også om Hannah Arendt og meningsløshetens dilemma. Arendt, her gjenfortalt av Øverenget, mente at om all tenking reduseres til en aktivitet som går ut på å finne den mest effektive veien frem til et mål, fratras mennesket evnen til å stille seg selv spørsmålet: Hva er meningen med det jeg gjør? Dette skaper grobunn for et meningstap og en meningsløshet som i siste instans også gjør målstyrt aktivitet og læring meningsløst (Øverenget, 2012, s. 37). En kan tolke det som vi trenger en balanse, det er veldig mye som er målstyrt, både i skolen og i samfunnet.

Det er viktig å forsøke å skille mellom aktiviteter som fungerer som redskaper for noe annet, og de som er viktige i seg selv. I den vestlige verden har en kanskje større frihet enn noensinne å gjøre hva en vil, men det er et krav som gjelder: det må være et mål med det en gjør. Friheten har en grense. Bortkastet tid er likt et bortkastet liv (Øverenget, 2012, s. 32) Når en driver med skapende arbeid uten intensjon om å bli for eksempel kunstner eller noe annet relevant for yrkeslivet, er det da bortkastet tid?

Historisk finnes det ulike strømminger som kan forklare den unyttige statusen til kunst og håndverk. Handlingsplanen *Broen og den blå hesten* ønsket allerede i 1995 å styrke de estetiske fagenes plass i skolen for å oppnå en likevekt mellom kultur og forskning (Kulturdepartementet & Kyrkje-, Utdannings- og

Forskningsdepartementet, 1995, s. 40). Bakgrunnen forklarer de med at det foreligger en ubalanse mellom den kunstneriske og vitenskapelige innhenting av kunnskap. De siste hundre årene har den rasjonelle, instrumentelle og objektive tanken vært høyest vurdert. Mens irrasjonalitet og opplevelser som taler til følelser og kroppen har blitt nedvurdert (Kulturdepartementet & Kyrkje-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1995, s. 37). Fraværet av estetikk har en historisk bakgrunn som til dels begynner med kirken. Men den mer moderne utviklingen mener de begynte i det som ble omtalt som *kunnskapsskolen*, der man anså at den tidsriktige, og positivistiske funderte vitenskapen som en viktig rettesnor for skolens innhold. I kombinasjon med industrialiseringen blir *det nyttige* et sentralt begrep i norsk skole. Håndarbeid og sløyd får befestet sin stilling, men ikke motivert ut fra en velvilje overfor kunst og estetikk, men snarere ut fra ønsket om å oppøve elevenes sans for orden og disiplin gjennom hensiktsmessig arbeid med *nyttige* gjenstander (Kulturdepartementet & Kyrkje-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, 1995, s. 38). Men det fantes også strømninger som virket i motsatt retning, som så på barnet i et romantisk lys som et geni. En naturlig kraft som voksne skulle blande seg minst mulig med. Den hadde sin bakgrunn i 1800-tallets kulturkritikk i Rousseau og Ruskins ånd. Her var kropp og sjel, fornuft og følelser inkludert. Denne estetiske idealismen fikk etter hvert innpass i skolen gjennom *reformpedagogikken* som satte barnets kreative behov sentralt. Til tross for de mer frie strømningene så har skolen likevel vært overveiende preget av et rasjonalistisk ideal. Der kunst, opplevelse og sanselighet har spilt en mindre rolle, i tråd med samfunnet i øvrig (Kulturdepartementet & kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 39). Selv med et samfunn i endring siden den gang, så er det mange ideal som henger igjen. Med LK20 så ønsker de igjen å styrke de praktiske og estetiske fagene, får se om de lykkes denne gangen.

Samfunnet er i konstant utvikling, og det råder ingen tvil om at vi lever i en digital verden der vi har blitt vant til en hyppig utskiftning av alt av inntrykk. Hastigheten har økt fra hvor mye vi ser på våre skjermer til hvor ofte vi skifter ut våre klær. Alt er tilgjengelig, med noen få tastetrykk så kan du få sendt hjem nesten hva som helst fra Kina, til en pris som ikke ens dekker materialkostnadene i Norge. Hvorfor skal du da strikke en genser der bare garnet er dyrere enn genseren fra Kina, og som i tillegg tar

uendelig mange timer å ferdigstille? Artikkelen *Praktisk-Estetisk læringsinteresse- en motkulturell verdi?* av Jorun M Stenøien og Ann-Marie Laginder tar utgangspunkt i prosjektet *Frivillighetens læringslandskap* der 14 læringsfortellinger ble samlet inn. Personene hadde interesse i dans, husflid og bygningshåndverk (Stenøien & Laginder, 2015, s. 182). Artikkelforfatterne mener deres informanter representerer en motkultur til det moderne mennesket. Informantene velger fordypning og læring i praktisk-estetiske aktiviteter, noe som mange ganger har et krav om tilstedeværelse og langsomhet. Det er en motsetning til det moderne mennesket som dyrkes frem av kapitalismen. Det moderne menneske mener de må være nesten historieløs, de må kunne slippe taket av fortiden. Ny kunnskap må tilegnes raskt, og erfaringene har liten verdi da det hele tiden er fokus på det nye (Stenøien & Laginder, 2015, s. 195). Artikkelforfatterne mener det er et paradoks at noen velger å forfølge en interesse som bygger på andre verdier enn det samfunnet etterspør. Spesielt i en tid når det aller meste kan kjøpes ferdig, og det konstant er en mangel på tid. Tilsynelatende ligger slik kunnskap og interesse utenfor det som anses som nyttig og nødvendig i et samfunnsperspektiv (Stenøien & Laginder, 2015, s. 185). På en måte kan dreiningen forklares gjennom samfunnskulturelle endringer. Før ble den kroppslige og håndens aktiviteter ivaretatt, og man trengte å kompensere folkebildningen med mer boklig kunnskap. I dag er boklig lærdom rådende og det skapende- og håndens arbeid må kompenseres. Håndens aktiviteter er langsomme og krever ro som i liten grad er tilstede i vår samtid (Stenøien & Laginder, 2015, s.191). Kan det være den skapende handlingen og skapergledden som gir positive ringvirkninger på utøverens liv?

## 3. Vitenskapsteoretisk ståsted og metode

I min undersøkelse har jeg ønsket å få en forståelse for hvordan skaperglede kan manifestere seg i skolen. Når min forskning begynte å dreie seg mot skaperglede, både som begrep og fenomen, oppdaget jeg at skaperglede kan være komplekst og begrepet blir både forstått og brukt på forskjellige måter i ulike sammenhenger. Siden skaperglede er innfelt i både opplæringsloven og er et begrep som blir brukt i LK20, så er det et begrep og et fenomen lærere burde ta stilling til, men hvordan gjør de det? For å finne svar på mine undringer valgte jeg å begynne min undersøkelse blant faglærerne i kunst og håndverk. Formålet for undersøkelsen har vært å øke forståelsen av begrepet skaperglede i skolens kontekst, sett i lys av teori. Gjennom å sette søkelyset på begrepet og nærliggende temaer, så håper jeg å utvide forståelsen av skaperglede. Det finnes flere fremgangsmåter som kan være hensiktsmessige for en undersøkelse. Jeg vil i følgende avsnitt gjøre rede for min metode og begrunne mine valg.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Det finnes tre kunnskapsområder innen vitenskapsteori: naturvitenskap, samfunnsvitenskap og humaniora (Kvarv, 2010, s. 11). Ifølge et naturvitenskapelig, positivistisk perspektiv skal fenomener beskrives så objektivt som mulig, og data eller fakta skal være observerbare. Dette skiller seg fra samfunnsvitenskapen og humaniora, som bruker mer kvalitative metoder. Samfunnsvitenskap oppstod som humanistiske fag, og i moderne samfunnsvitenskaper er grensen mellom dem flytende. Som faglærer i kunst og håndverk plasserer jeg meg i samfunnsvitenskapens kunnskapsområde, men med en fot innenfor humaniora. Samfunnsvitenskapen studerer den sosiale virkeligheten, og samhandlingen mellom mennesker. Virkeligheten er veldig kompleks da den består av uendelig mange mennesker, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger. Derfor finnes det mange metoder for å samle inn data, men det er avhengig av hva som kjennetegner virkeligheten som undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). I skolen er det uendelig



mange interaksjoner og rammefaktorer, som er avgjørende for hvordan virkeligheten blir oppfattet. I min forskning har jeg vært observant på det lokale og unike, og ikke bare lyttet til mine informanternes fortellinger, men også sett på hvordan mine informanternes skolehverdag er satt sammen. Rammefaktorer i dette tilfelle er for eksempel størrelse på grupper, tildeling og verksteder. Selv om rammefaktorer kanskje ikke fundamentalt forandrer informantens tanker og ideer, mener jeg at rammefaktorene påvirker hvordan informantene svarte på tidspunktet for intervjuet. Mitt syn på tilværelsen kan beskrives som konstruktivistisk, da jeg mener at den sosiale virkeligheten aldri er konstant derimot komplekst sammensatt av samhandlinger. Samhandlinger som preges tanker, idéer og rammefaktorer.

Humaniora kan forklares som menneskevitenskap, og ser på menneskelige forhold iblant annet språk, historie, kunst og kultur. Man ser på mennesket som et tenkende, følende, handlende og skapende vesen (Kjørup, 1996, s. 13). Det er et stort felt, og det finnes flere disipliner innenfor humaniora, men jeg vil i denne sammenhengen trekke frem estetikk selv om kunsthistorie også er relevant for meg som kunst og håndverklærer. I undersøkelsen er det den estetisk sanselige og skapende mennesket som står i fokus. For å bygge opp forståelsen om skaperglede har jeg derfor ansett det som hensiktsmessig å posisjonere meg i hermeneutisk kunnskapsbygging som tradisjonelt sett kommer fra humaniora. Den hermeneutiske måten å se virkeligheten på er at virkeligheten er konstruert av mennesker, og må derfor studeres gjennom å undersøke hvordan mennesker oppfatter den. I min forskning vil jeg støtte meg på den hermeneutiske epistemologien som også fremmer at kunnskap kan være lokal og unik (Jacobsen, 2015, s. 31). Mennesker er unike, og besitter sine erfaringer og forståelser. Derfor mener jeg situasjonene blir preget av de involverte, derfor lokale og unike.

## 3.2 Hermeneutikk

Det som er sentralt for en hermeneutisk arbeidsprosess er at forskeren forsøker å forstå gjennom lesing, det vil si tolking av tekster. Den humanvitenskapelige kjernen av hermeneutikk er å finne mening og betydning, i motsetning til naturvitenskapen

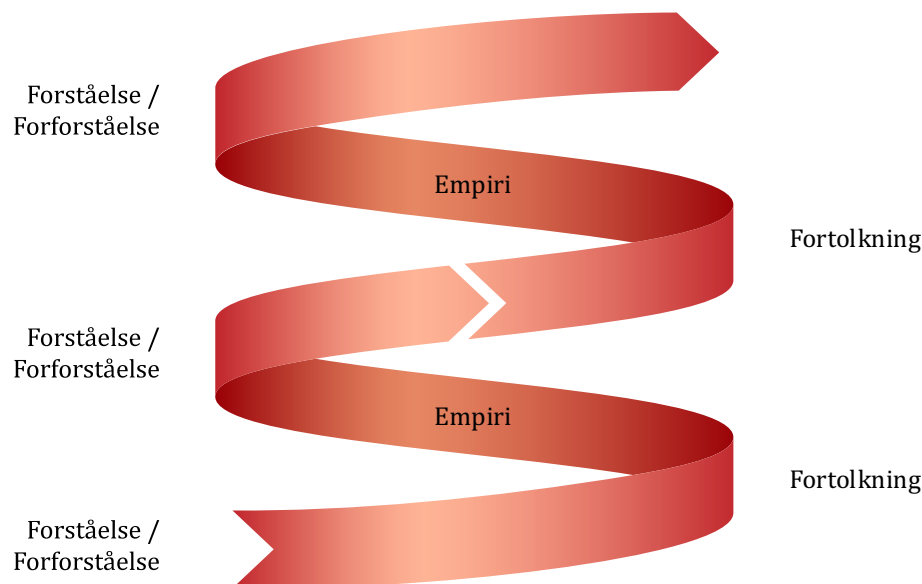
der en søker innsikt i naturfenomener. Naturfenomener er begrenset til fire dimensjoner: rom, stoff, tid og hastighet, disse er fenomener uten mening. Dette i motsetning til humaniora der en søker en forståelse av menneskelige aktiviteter; den femte dimensjonen som er fenomener med mening og betydning. Mening og betydelse kan for eksempel beskrives som menneskets drømmer og håp, positive og negative følelser tilknyttet hendelser eller gjenstander (Dalland, 2017, s. 44).

Hermeneutikken er en gammel arbeidsmetode, selv om det er vanskelig å tidfeste så finner man spor helt tilbake til midten av 1600-tallet. Et hovedtema for hermeneutikken har vært at meningen med én del kun kan forstås i sammenheng med helheten og omvendt så består helheten av deler (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 193). Dette beskrives som en hermeneutisk sirkel. I den tradisjonelle hermeneutikken søker man forståelse og mening, som tidligere nevnt, gjennom muntlig tekst eller skriftlig fortolkning. Hermeneutikken har i senere tid utviklet seg i forskjellige retninger, og kan nå omfatte både tale, handlinger og kunst. Det som er hermeneutikkens styrke og svakhet er at den ikke har utspring i dogmer, hvilket betyr at den er åpen for ulike måter å forstå verden og menneskers handlinger på (Kvarv, 2010, s. 82). Forståelse og mening i denne sammenheng vil være å finne mening med skaperglede, for eksempel kan man spørre seg: hvorfor er skaperglede viktig i undervisningen? Eller, hvorfor er det viktig for elevene/mennesket? Hva har vi som mennesker å vinne på det? Å finne forståelse og mening argumenterer for at hermeneutikk er en metode som egner seg for meg i min undersøkelse; gjennom empiri fra intervjuer skal jeg forsøke å forstå skaperglede fra et annet perspektiv enn mitt eget. Hans-Georg Gadamer (1900-2002) var den viktigste filosofiske hermeneutikeren på 1900-tallet. I følge Gadamer viser meningen i en tekst seg i lys av forforståelsen, noe som gir forventninger om en bestemt mening (Kvarv, 2010, s. 77). Ut fra forforståelsen gjør vi en grov tolkning av fenomenet vi har fremfor oss, en tolking som veileder oss når vi undersøker detaljene. Denne undersøkelse kan videre styrke den foreløpige tolkingen eller føre til en endring av tolkingen (Kvarv, 2010, s. 71). Av den grunn må man være klar over sin forhåndsoppfatning, og hvordan den vil prege tolkingen, men også prøve å saklig observere det som blir formidlet gjennom tekst og tale. Som forsker må jeg prøve å hele tiden være transparent, være åpen om min forforståelse og beskrive hvordan jeg har gått frem i min tolkning.

Det finnes to retninger ifølge Alvesson & Sköldberg, den objektiverende- og aletisk hermeneutikken. Jeg støtter min forskning på den aletiske- eller eksistensielle hermeneutikken (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 197). De aletiske hermeneutikkene ser på sirkelen som en veksling mellom forforståelse og forståelse i motsetning til den objektiverende hermeneutikeren som veksler mellom helhet og del i sin sirkel (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 200). For den aletiske hermeneutikeren ble det viktig å studere menneskets plass i verden, dens eksistens og tilhørighet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 240).

De eksistensielle hermeneutikerne overtok blant annet tre ideer fra Husserl og fenomenologien. Den første ideen er *intuisjon*, avsløring av en kunnskap som allerede finnes der. Avsløring av en betydelse som tidligere vært skjult (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 243). Avsløringen i dette tilfellet er forståelse av skaperglede. Kunnskapen ligger der, jeg ønsker å sette lys på forståelsen. Den andre ideen som ble importert fra Husserl var forestillingen om en *opplevelse* som utgangspunkt for kunnskap. Man begynte å bruke begrepet *opplevelse* på 1870-tallet, og dette ble etter hvert et grunnelement blant filosofene på den tiden. *Opplevelsen* er fundamental, noe hver utforskning av virkeligheten eller mentale prosesser må ta utgangspunkt i. *Opplevelsen* er ikke en passiv resepsjon av noe utenfor objektet, uten noe aktivt eller skapende som er utrustet med intensjon og mening. *Opplevelsen* dekker subjektets helhetlige bilde, har en sammenheng med individets fulle liv, og inngår som en organisk del. Mennesket tilhører et «tid og rom» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 196). Skaperglede kan tolkes som en subjektiv *opplevelse*, men det er en opplevelse som danner grunnlag for hvordan personen videre tolker begrepet. I min undersøkelse anså jeg det som hensiktsmessig å begynne med å spørre lærere om deres *opplevelse* av skaperglede, og jeg ønsket også å utvide forståelsen gjennom å få høre deres tolkning av elever med skaperglede. For å få et bredere perspektiv ble det også viktig å høre om lærerens handlingsrom, og spørre om nærliggende begreper som motivasjon og mestringsfølelse. Den siste delen er *intensjonalitet*. *Intensjonaliteten* omfatter både følelser og «taus kunnskap». Individet ønsker å forstå verden det lever i. Hermeneutikken trenger gjennom hele tilværelsen, og all forståelse av de enkleste tingene, og er simultant et bidrag til en bedre *selvforståelse* (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 244). Intensjonen kan man se som grunnen til hvorfor jeg ønsker å undersøke

skaperglede. Sanselige- og skapende *opplevelser* anser jeg å være veldig viktig for mennesket. I den skapende aktiviteten så er det rom for Deweys *doing* og *undergoing* som vil gi mennesket en erfaring. Disse tre ideene; *intuisjon*, *opplevelse* og *intensjonalitet*, har vært aktive støttespillere i planleggingen, gjennomføringen og tolkingen av min undersøkelse. For å forklare min kunnskapsbygging ønsker jeg å beskrive den som en spiral som innefatter forståelse og forforståelse. Det vil også være en vekselvirkning mellom min forforståelse og empirien fra intervjuene. I fortolkingen har jeg oppdaget funn som gjort at jeg gått tilbake til empirien som i sin tur har gitt meg en ny forståelse. Med den nye forståelsen har jeg på nytt sett på empirien og så videre (Figur 1).



Figur 1 Visuell beskrivelse av min hermeneutiske spiral (Blomberg 2020)

I min forskning vil jeg i hovedsak støtte meg til en hermeneutisk kunnskapsbygging. Men jeg ønsket å kombinere hermeneutikk med en fenomenologisk metode for intervju. Rundt 1900 ble fenomenologien grunnlagt av Edmund Husserl. Martin Heidegger (1889-1976) videreutviklet fenomenologien til eksistensfilosofi og senere utviklet Jean-Paul Sartre (1905-1980) og Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) fenomenologien i en mer eksistensialistisk og dialektisk retning. Fenomenologiens gjenstand var til å begynne med opplevelse og bevissthet, men ble utviklet til også å

omfatte menneskets livsverden. Når man bruker fenomenologi i kvalitativ forskning blir det brukt som et begrep som forklarer en interesse for å forstå fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og forklare verden slik informantene opplever den. Dette på bakgrunn av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkman, 2015, s. 44-45). Fenomenologiens måte å fokusere på fenomenet ut fra aktørens perspektiv og *opplevelsen* anså jeg som en hensiktsmessig måte å undersøke skaperglede på. Å gå inn i intervjuene med et fenomenologisk blikk hjalp meg å være tro til formålet og hensikten med intervjuene; å sette lys på og løfte lærernes subjektive *opplevelse* av skaperglede i skolen.

### 3.3 Kvalitativ datainnsamling og abduktiv tilnærming

For å besvare min problemstilling anså jeg det var fordelaktig å velge en kvalitativ metode for datainnsamling. «Kvalitativ forskning er en situert aktivitet, som innebærer at forskeren er på forskningsfeltet, og gjør denne virkeligheten synlig» (Postholm, 2010, s. 35). En kvalitativ tilnærming har som utgangspunkt at virkeligheten er for kompleks for å reduseres til tall, man må derfor samle informasjon i form av ord for en større nyanserikdom. (Jacobsen 2015, s. 24). En kvalitativ forsker prøver å forstå deltakernes perspektiv. Blikket er rettet mot hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, og forskeren har en forståelse for at tolkninger og forskerblikket er farget av forskerens egne erfaringer (Postholm, 2010, s. 17). Kvalitative metoder er fleksible og gir rom for fleksibilitet og spontanitet i interaksjonen mellom forsker og deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Som tidligere nevnt så har alle forskere sin egen forståelseshorisont. Vår forforståelse gjør en grov tolkning av fenomenet vi har fremfor oss, og den veileder oss når vi undersøker detaljene (Kvarv, 2010, s. 71). I løpet av mitt studieløp har jeg blitt eksponert for ulike teorier og faglige diskusjoner med mine medstudenter og forelesere. Disse erfaringene akkumuleres til å danne min forståelseshorisont. Men jeg mangler praktisk erfaring som lærer siden jeg kun har erfaring fra praksisen som har vært i utdanningsløpet av faglærerutdanningen. Denne mangelen kan være en svakhet. Men i min forskning har jeg prøvd å se mangelen som en styrke da jeg kanskje

kan lytte med et mer åpent sinn uten rigide fordommer. Hva jeg derimot har erfaring av er å være et skapende menneske.

I møtet med mine informanter har jeg gjort mitt beste for å skrelle vekk alle mine forutinntatte meninger og teorier, og prøvd å lytte til hva de har fortalt meg, siden de mest sannsynlig besitter både en annen teoretisk og praktisk erfaring enn meg, og det er deres *opplevelse* som jeg har fokusert på. Hele tiden er jeg bevisst på min forståelseshorisont, og at den gjør tolkinger underveis.

Det falt seg naturlig å tenke at jeg ville gå inn i intervjuene med en induktiv tilnærming. Men jeg innså at abduksjon bedre beskriver min fremgangsmåte. Likt hermeneutikk er abduktiv tilnærming en pendling, men mellom induksjon og deduksjon. Det vil si at jeg har startet deduktivt gjennom å sette meg inn i noen teorier for å få en generell forståelse. Men jeg samlet empiri induktivt i intervjuene, da jeg ville la intuisjon, opplevelse og intensjonalitet få rom i samtalen. I tolkningen av empirien oppsto noen spørsmål som ble undersøkt videre i teori. Med ny forståelse vil jeg deduktivt angripe empirien. Det kan beskrives som en stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen må undersøkes. I en pragmatisk abduktiv tilnærming leter man etter sannsynlige beskrivelser eller forklaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102-103).

### 3.4 Intervjuer

De fenomenologiske dybdeintervjuene ble semistrukturert planlagt, og varte mellom 45 min og litt over én time. Intervjuguiden var delt opp i temaer med veiledende spørsmål under hvert tema. For å få best flyt i samtalen lot jeg informantene tale ganske fritt, og så stilte jeg spørsmålene slik at de passet inn i samtalen, eller så stilte jeg spørsmål for å få dypere informasjon innen et tema. Vi var derfor innom samme temaer i alle intervjuer, men rekkefølgen var innbyrdes nødvendigvis ikke helt lik. Innledningsvis i alle intervjuer fortalte jeg anekdoten fra tidligere i mitt studieløp, da jeg forelsket meg i å male med olje og opplevelsen av flow. Det fungerte veldig godt for å starte en samtale om skaperglede. Informanten fikk en indikasjon på hvordan

jeg tolket fenomenet skaperglede, jeg gjorde min virkelighet synlig, og informanten kunne danne seg et bilde av meg gjennom mine ord i min fortelling. Et grep for å bygge opp en gjensidig tillit.

Samtalene ble utført på respektive skole der informantene arbeidet, dette i tråd med en fenomenologisk tilnærming; å komme nære informantens livsverden. Det gav meg en forståelse for informantenes rammefaktorer, men også en mulighet til å etablere en relasjon til informantene mens jeg fikk omvisning av verkstedene. Hensikten med en relasjonsbygging er å bygge opp tilliten mellom informanten og forskeren. På grunn av omstendigheter med informant D ble vi nødt til å flytte intervjuet fra informantens skole til et rom her på OsloMet. Jeg merket tydelig på informant D at hen var innledningsvis veldig bevisst på at hen var i et intervju. Men etter hvert som samtalen utviklet seg merket jeg at informanten senket skuldrene, og ble litt mer avslappet med hvordan hen ordla seg. Om det skyldes personligheten til informant D, eller hvor mye stedet for intervjuet betyr, har jeg ikke nok erfaring for å kunne trekke en konklusjon. De andre informantene opplevde jeg som mye mer bekvem i intervjusituasjonen. Det kan skyldes flere faktorer, den innledende relasjonsbyggingen og at de var «hjemme» i sine vante omgivelser. Det ble foretatt opptak under intervjuene i tråd med NSD sin godkjenning. Dette for at jeg skulle kunne konsentrere meg på samtalen i stedet for å ta omfattende notater.

### 3.5 Utvalg informanter

For mitt forskningsprosjekt tok jeg kontakt med tre faglig aktive lærere i kunst og håndverk. Anledningen til at jeg først og fremst ønsket hva som kan tolkes som faglig aktive lærere var fordi jeg ønsket å få en forståelse av fenomenet fra et engasjert perspektiv. Min vurdering for at de tre informantene er faglig aktive begrunnes med at de har publisert artikler i et fagmagasin. Min fjerde informant er nyutdannet faglærer i design, kunst og håndverk med kun tre ukers erfaring fra skolehverdagen. Min fjerde informants nyutdannede perspektiv kan speile hva som blir vektlagt på faglærerutdanningen, og jeg vurderte at det kunne balansere dataen som ble samlet inn fra mine andre informanter. Alle mine informanter underviser på ungdomstrinnet i forskjellige geografiske områder i Oslo. Siden det rapporteres om at psykisk uhelse

begynner å krype ned i alderen anså jeg at ungdomstrinnet var et hensiktsmessig sted å begynne. Informantene ble kontaktet via epost. I mailen ble det beskrevet hvem jeg var og hvorfor de hadde blitt kontaktet. Jeg valgte å sende en så kort beskrivelse som mulig, og heller ha fokus på å få med all relevant informasjon som informantene trengte for å kunne ta en beslutning om å være med eller ikke. Dette fordi jeg tenkte det var enklere å engasjere om teksten ikke var for omfattende.

### 3.6 Strukturering av data

For å få et mer overordnet perspektiv av samtalene laget jeg en oversikt av hvert enkelt intervju i etterkant. Dette var et nyttig grep da jeg fikk lyttet nøye gjennom alle intervjuene på nytt. I etterarbeidet kunne jeg lytte mer konsentrert, og fikk med meg nyanser og detaljer som jeg overså mens intervjuene pågikk. I oversikten ble avsnitt tidsmerket og detaljer for innhold av samtalen ved aktuelt tidspunkt. Jeg transkriberte enkelte sitater, og skrev også ned egne tanker og kommentarer. Utskriftene gjorde det også enklere for meg å se på tvers av informantene, finne likheter og ulikheter. Etter mye nøyaktig lytting så begynte flere interessante aspekter å tre frem. Nye spørsmål og hypoteser ble født og var i en konstant organisk utvikling da empirien ble sett i lys av annen teori; en abduktiv og hermeneutisk veksling mellom empiri og teori, forforståelse og forståelse. Opptakene var også et veldig verdifullt verktøy for å være tro til hva informantene fortalte i den fenomenologiske tradisjonen. Som i all kvalitativ forskning var hensikten å få tak i og løfte frem deltakerens perspektiv.

Sakte men sikkert kunne jeg gradvis skrelle vekk informasjon som ble overflødig og heller sikte mitt fokus på det som var viktig for mitt tema og problemstilling. Kjernen av dataen ble det jeg kommer til å presentere i undersøkelsen.



## 4. Undersøkelse

For å presentere min undersøkelse og empiri har jeg ansett det som formålstjenlig å begynne med å presentere mine informanter og deres handlingsrom. Gjennom å gjøre deres virkelighet synlig kan en få et lite innblikk i deres forståelseshorisont. Når intervjuene ble foretatt var jeg åpen for at nye temaer kunne dukke opp underveis, og intervjuene ble delvis ledet av min intuisjon. Det var umulig å vite på forhånd hvor i samtaleinteressante beskrivelser kunne dukke opp, og det var for meg viktig å gi rom for denne muligheten. I etterarbeidet ble flere temaer identifisert, strukturert og sortert og avslutningsvis kunne jeg trekke ut tre temaer som var interessante i forhold til å besvare mine problemstillinger. Hovedkategoriene omhandler skaperglede, egen mestring hos informantene og fordypning. For å anonymisere mine informanter har jeg kalt dem informant A, informant B, informant C og informant D. For å variere språket kaller jeg dem iblant kun med bokstaven eller informanten. I forkant av intervjuene har det vært muntlig og skriftlig forklart, i tråd med NSD sine retningslinjer, i hvilken utstrekning informantene blir anonymisert i denne avhandlingen. Jeg har også valgt bort å gi dem et kjønn, ikke fordi informantene krevde den type av anonymisering, men det er et bevisst grep for at leseren ikke skal påføre sine fordommer i forhold til kjønn. Jeg bruker *hen* eller *den* som pronomen i beskrivelsen av informantene.

### 4.1 Informantenes handlingsrom

For å forstå samhandlingen mellom informant og elev, og informantens opplevelse av undervisningen så har jeg ansett det som viktig å danne seg et overblikk av hvilken situasjon de befinner seg i. Sett fra et konstruktivistisk perspektiv så mener jeg at miljøet, og den sosiale virkeligheten i skolen, til en viss del vil påvirke hvordan informantene opplever hverdagen. Jeg som observatør kan selvfølgelig ikke helt forstå informantens fulle forståelseshorisont etter et times langt intervju, mennesket er altfor komplekst for det. Men jeg kan med lignende utdanning og empati prøve å

forstå og se sammenhenger med et annet blikk. En informant med lang yrkeserfaring vil mest sannsynlig ha et annet perspektiv enn den informanten som ankom arbeidsplassen for en uke siden. Det er her også viktig å forstå at min forståelseshorisont påvirker hvordan jeg tolker informantene.

	Utdanning	Praksis	Klassestørrelse	Karakter	Elevs sosio-kulturelle bakgrunn
<b>Informant A</b>	Kunst og håndverk, kunsthistorie	20 år	Halve klasser, ca 15 elever	Kun halvårs vurdering	Homogen
<b>Informant B</b>	Kunst og håndverk	3 uker	20 elever	Kun halvårs vurdering	Heterogen
<b>Informant C</b>	Kunst og håndverk	14 år	Ca 15 elever	Karakterer på alle oppgaver	Heterogen
<b>Informant D</b>	Møbelsnekker, PPU, kroppsøving, digitale medier, produktdesign	3 år	20 elever	Kun halvårs vurdering	Heterogen

*Tabellen viser en oversikt på generell informasjon om informantenes bakgrunn og rammefaktorer.*

Alle informantene underviser på ungdomsskolen i forskjellige geografiske deler av Oslo. Informant C skiller seg ut fra de andre, skolen opererer med karakterer på alle oppgaver, og har undervisning på 8. og 9. trinn, med standpunktkarakter på 9. Med unntak fra Informant A beskriver de andre informantene at deres respektive skoler tar inn flere elever, og at de har måttet gi fra seg rom fra kunst og håndverk for å gi plass til de nye elevene. Informant A er i nye verksteder som er godt tilrettelagt for undervisning i kunst og håndverk. Informant B og D har eldre og romslige lokaler, men uten oppgradering siden 70-tallet. Informant C har hva jeg vil definere som helt gjennomsnittlige verksteder. Informant A har fordypning på 10. trinn og skolen har også fagdager i løpet av skoleåret, de andre skolene til informantene har ikke lignende opplegg. Alle utenom informant D har fulltidsstillinger som kunst og håndverkslærere, D underviser også i kroppsøving.

## 4.2 Skaperglede- «Der du finner gløden»

Det var viktig for meg å løfte informantenes perspektiv, gi rom for å la dem fortelle om opplevelser og aspekter som jeg ikke har tenkt på selv. Derfor har store deler av mine intervjuer vært drevet av min *intuisjon*. Når jeg har gått gjennom intervjumaterialet i ettertid har jeg også sett etter skaperglede forkledd som andre ting. Opplevelser av glede i samhandlinger mellom lærere og elever kan gi en forståelse for hvordan skaperglede kan tolkes uten at informanten nødvendigvis har beskrevet det som skaperglede eller gjort den koblingen selv. Det er viktig å poengtere at informantenes beskrivelser av elevenes opplevelser kan skille seg veldig mot hva eleven faktisk opplever. Lærenes observasjoner blir likevel relevante siden det er de som planlegger undervisning basert på deres egne *opplevelser*. Jeg har valgt å beskrive samtalene med mine informanter, blandet med sitater. Gjennom dette grepet håper jeg å løfte frem informantenes perspektiv.

### 4.2.1 «Det høres veldig fint ut men hva legges i det?»

Det alle mine informanter har til felles er at ingen av dem bruker begrepet skaperglede verken i tale eller i skrift. Men når de blir bedt om å beskrive begrepet så er beskrivelsene ikke langt fra hverandre. Likevel er det noen deler av beskrivelsene som skiller de. Informant A begynner med å tenke og forklare hva hen opplever som begrepets dualitet. Dualiteten er det som videre preger informantens resonnement. På den ene siden beskriver informanten det som jeg ville beskrive som estetiske erfaringer i en kreativ prosess. Men på den andre siden setter informanten spørsmål ved fagligheten:

*Det kan gå i to retninger. Ja det er det det handler om, der du finner gløden, der du er på plass, du får uttrykt noe, får jobbe med et kunstuttrykk, får være i et materiale. Du får nye ideer etterhvert som du blir trygg på materialet. Faren med det, er at skaperglede kan høres ut som noe som skal bare være hyggelig. Hvor er fagligheten da? Begge deler, ja takk. Ikke mot eller for. Liker ordet på en måte. Først positivt, men så kosefag, er skaperglede noe som er hygge? Strikke å drikke te? Det skal det jo også være samtidig (...) Man ville aldri finne på å bruke det i et annet fag! (Informant A)*

Beskrivelsen av kunst og håndverk som kosefag er for informant A noe negativt. Hvis det bare er hygge så kan fagligheten stå på spill. Skaperglede ender opp i to ulike leire;

den ene siden beskrives med faglighet, glød og nærhet til materiale, mens den andre siden er hygge, kosefag og kanskje faglig passivitet. Informanten ønsker begge deler og vil ikke posisjonere seg for eller mot. A beskriver videre dualiteten i skaperglede gjennom å sammenligne skaperglede med kreativitet. Det kan være vanskelig å vite hva noen mener når den sier at du er kreativ. «Hvis du sier at noen er kreativ, er det fordi den finner på nye løsninger eller er flink på å tegne?» A mener også at utforskertrang er et flott ord for å beskrive skaperglede. Informant A er inne på en problemstilling til begrepet skaperglede, som jeg synes er interessant. Hvilken tolking legger en i begrepet, og hvor stort omfang er det på ulike tolkninger? Hvis man tolker skaperglede som hygge og kosefag, blir ansvaret for progresjon og motivasjon lagt helt i elevens hender? Påstanden at en aldri ville finne på å bruke skaperglede i andre fag er også interessant, spesielt da skaperglede er innfelt i opplæringsloven som omhandler alle fag. Vi samtaler videre om skaperglede, og informant A drøfter videre om problemstillinger som kan oppstå i skolehverdagen. «Skal skaperglede bli vurdert? Hvis du ikke har skaperglede, da er det ikke så bra». Informanten mener at å vurdere skaperglede er absurd og prøver å være kritisk til skaperglede i læreplanen.

Informant C er først litt usikker, og assosierer innledningsvis til den mer faglig passive siden av informant A sitt resonnement rundt skaperglede. Hen beskriver at elevene skal få jobbe fritt, og bruke hendene sine. Videre forklarer informanten at det også henger sammen med mestring og mestringsfølelse. Min intuisjon sier at informant C trenger hjelp videre i samtalen. Jeg spør om hen kan se noe positivt eller negativt med begrepet:

*Jeg tenker at det i utgangspunktet er noe positivt, men ser faktorer som kan drepe den skapergleden. Intervjuer: Hva skulle det kunne være? Blant annet karakterer, som jeg sa, snevrer inn det kreative. Tid. Materialer. Altså muligheter. (...) Jeg tenker skaperglede er litt frihet, få utforske litt det du har lyst til. Men i praksis er det vanskelig. (...) Tidligere har jeg hatt sløydoppgave som var preget av individuell tilnærming. Fryktelig vanskelig da alle skulle gjøre forskjellige ting, gikk ikke å ha gjennomganger felles (Informant C).*

Sett i lys av informant A sin tankegang med dualiteten i fokus gjør jeg en tolking at informant C sin beskrivelse av skaperglede mer dreier seg mot kosefag. Informant C snur sin tankegang mot en mer pragmatisk forståelse da hen avslutter med at det er vanskelig i praksis, og henviser da til sin egen undervisningspraksis. Der ligger det et interessant poeng. Lærere må alltid vurdere gjennomføring av oppgaver, og de tar

beslutninger basert på egen kunnskap og rammefaktorer. Negative opplevelser av undervisningstilfeller kan gi ringvirkninger på annen praksis.

Informant B har en ganske klar formening om at skaperglede henger sammen med mestring, og er tydelig når hen forklarer sin opplevelse: «når du mestrer noe så får du også skaperglede (...) Skaperglede er ikke et begrep jeg bruker, jeg bruker mestring, mestringsfølelse». Informant B opplever og tolker skaperglede som mestringsfølelse, og det er flere av mine informanter som også bruker begrepet mestringsfølelse i beskrivelse av elever. Hvor det ene begrepet begynner, og hvor det andre slutter er vanskelig å si. Er skaperglede og mestringsfølelse noe som er helt likt?

Informant D beskriver skaperglede i et annet perspektiv:

*Følelsen, vi snakket om i sted (flow), du er i en prosess, det er mye planlegging, inne i prosessen, der du lager noe. Der du skaper et eller annet, du ser at det blir noe, det gjør at du er villig til å bruke timer etter timer etter timer på å ferdigstille dette. Det er litt den tanken jeg får når jeg tenker på skaperglede (Informant D).*

Igjen, sett i lys av informant A sin dualitet så beskriver D motsatsen av kosefag. Det skal tas i betraktning at jeg har fortalt min historie innledningsvis, og at det kan ha farget Informant D sin persepsjon av begrepet. Jeg tolker det som informant D er klar og tydelig i sin sak. Hen ser ikke dualiteten, og setter heller fokus på det positive drivet i skaperglede. Informanten legger også vekt i sin beskrivelse av selve prosessen, den skapende handlingen.

#### 4.2.2 Effekten av skaperglede – «Gleder seg til å ta med den hjem og vise den frem»

I følgende avsnitt vil det gjenfortelles om hvordan noen av informantene beskriver elevers innsats som gir gode resultater. Informant A og D forteller om elever som viser flid og engasjement. Når informant A beskriver hvordan opplegget for undervisningen er på skolen kommer vi innledningsvis inn på fagdagene som er en gang i uken. Informant A forteller energisk om fagdagene, hvor godt det er at elevene får gjennomføre en sammenhengende lang økt i faget, i motsetning til hverdagens oppstykkede timer. Fagdagene har ulike temaer, og en av dagene er det for eksempel arkitektur. Informanten avbryter seg selv, og reiser seg opp for å hente en modell som

står oppå et av skapene. Modellen som hen viser frem er av utrolig høy kvalitet med mange små detaljer som vitner om flid og nøyaktighet. Informanten forteller mer om hva oppgaven gikk ut på og utbryter: «dette må du ha flow for å gidde!». Når man ser elevens modell som informant A viser frem er det veldig tydelig at arbeidsinnsats og sluttresultat hører sammen. Det er bare rette linjer som har blitt kuttet ut med skarp kniv, og mange små detaljer. Jeg tolker informantens beskrivelse som at hen mener en må være veldig målrettet og motivert for å gjennomføre en slik oppgave, hvilket kan beskrives som flow. Informant D bruker turkopp som eksempel for å beskrive skapergleden blant elevene sine. Hen beskriver:

*Det tar uendelig med tid, de pusser og de pusser, de er så lei av å pusse at de nesten begynner å gråte. Men så ser de hvor fint det blir. De kommer i storefri når de egentlig har friminutt for å stå der og jobbe med denne koppen de ønsker å bli ferdige med. Gleder seg til å ta med den hjem å vise den frem, og gleder seg til foreldrene kommer og ser på utstillingen (Informant D)*

Uten at informant D tenker over det så henviser hen til gleden som eleven opplever. Denne gleden kan en tolke til skaperglede. Jeg begynner å undre hva det er som driver disse elevene i eksemplene til så omfattende arbeid. Elevene har kanskje ikke drevet med så omfattende pussearbeid tidligere, og kan derfor ikke avgjøre hvor mye pussearbeid de har foran seg. Eller så er progresjonen likevel tydelig, slik at eleven blir motivert underveis, og de har troen på at de kan få til et gjennomført produkt. Det kan være at eleven finner tilfredsstillelse i en monoton repetitiv øvelse. De uendelige nøyaktige detaljene i modellen til informant A, hvorfor har eleven valgt å bruke så mye tid på denne oppgaven? Det kan være noe med typen av oppgaver som har blitt gitt ut. Får du en trekloss og blir vist frem et eksempel på turkopp, så har eleven en slags fasit på riktig og galt. Eleven forstår at hvis den pusser nok så får den en glatt overflate, og et resultat som ligner på eksempelet som har blitt vist frem. Det samme tenker jeg om en vel gjennomført arkitekturmodell, eleven får en forståelse av et sluttprodukt som du kan bedømme riktig eller galt. Selvfølgelig er det ikke alltid slik. Kan man pusse og pusse, kutte og kutte uten skaperglede? Starter det med lærelyst og går over i skaperglede? For etter hvert i pussingen så kanskje læringen slutter og lysten tar over? Når slutter det ene og når begynner det andre?

Men hvordan er motivasjonen for de som ikke vet eksakt hvordan det skal bli. Jobber du mot en arbeidstegning så følger jeg med i resonnementet. Men hva med når eleven maler eller driver med leire for eksempel. Der ting kan bli til underveis. Når tør eleven

å stole på prosessen å glede seg til et sluttresultat den enda ikke kjenner? Hvordan håndterer eleven feiltrinn underveis?

#### 4.2.3 Skaperglede i prosessen – «*Ren skaperglede*»

Forrige avsnitt dreide seg mot fortellinger om elevene som kanskje fant gleden i målet. I dette avsnittet rettes fokus mot de elevene som finner gleden i prosessen i skapende arbeid. Informant B resonnerer nemlig litt annerledes enn A og D. Informant B forklarer skaperglede hos elever gjennom å beskrive at noen elever har *ren skaperglede*. De med *ren skaperglede* liker å jobbe med hendene, og det er ikke så farlig at de ikke får det til forklarer B. Informanten tar seg selv som eksempel når hen driver med søm på fritiden, og sier at hen koser seg underveis i prosessen uansett om hen blir fornøyd med resultatet eller ikke. For de andre elevene som ikke har *ren skaperglede* henger det sammen med mestring, de må se at de får det til før de får den gleden over å ha skapt noe forklarer B. Det er nødvendig for noen elever å nå målet sitt ellers blir alt så veldig leit. Informant B bruker perspektivoppgave som eksempel der elever som har forstått prinsippene blir mer selvstendige, og tegner mer. I motsetning til de som ikke klarer det, de tegner så lite som mulig avslutter B med. Informant C beskriver elever med skaperglede som elever som klarer å sette en egen idé ut i livet:

*At det er noe du selv har kommet opp med. Eller kanskje ikke helt selv, du kan jo ha fått veiledning underveis. Men at eleven føler at det i utgangspunktet var deres egen ide, og at de klarte kanskje å gjennomføre den ideen. Lage det du hadde tenkt eller ville få til. Eventuelt med endringer underveis, men at det ikke blir så mye endringer at du på en måte mister ideen din, at lærerens ide overtar. At du føler at det var det jeg hadde tenkt, og så ble det nesten det. (Informant C)*

Eksemplene på elever som informant B og D viser til tolker jeg som litt annerledes enn eksemplene med turkopp og arkitekturmodell. Hvilke er de elevene som har *ren skaperglede* som B forteller om? Kan det være noe så enkelt som at en del trives i prosessen? Men hva det er eksakt som forklarer at de trives har uendelig mange svar. Det kan tenkes at de har en ting til felles, det er elever som ikke er redde for å feile. En elev som tørr å gi liv til sin egne idé, som informant C forteller om, må i tillegg være ganske uredde. Denne gruppen mener jeg skiller seg fra tidligere eksempler i

foregående kapittel. Når jeg spurte om hvilke elever som stoler på prosessen i forrige avsnitt så tror jeg at det er hos disse elevene vi finner svaret.

#### 4.2.4 «Men jobben min er å prøve»

Generelt så opplever mine informanter at de fleste elever liker faget. I følgende avsnitt vil jeg ta opp eksempler der informantene har opplevd motstand, og at ting ikke har gått som planlagt. Jeg spør om informant D ser noe negativt med skaperglede. D svarer at det er ikke alltid det fungerer, noen ganger er det bare stopp for eleven. Informanten mener at mestringsfølelsen kan være fraværende, «men jobben min er å prøve». Men det finnes håp for elevene i andre oppgaver mener informanten. D beskriver videre en elev som mistet gnisten i et prosjekt i sløyd. Det var for kjedelig og eleven tapte drivet mente informanten. Neste oppgave var tekstil. Da snudde det for eleven, og den fikk til den stiligste posen av alle. D forklarer at hen var så stolt. Informanten spekulerte i at det mest sannsynlig var for lite progresjon i sløyden, og at eleven foretrakk oppgaver med flere elementer i prosessen. Det var det som trigget engasjementet, som var helt på topp i neste oppgave også.

D ser en sammenheng med mestringsfølelsen til eleven, og hvordan eleven vil prestere videre. Hvis eleven har fått til noe, kan den flyte på god selvtillit i neste oppgave. Men så tar informanten opp de elevene som anser seg selv som en «midt på treet» elev. De føler ikke at de mestrer det godt nok beskriver informant D. «Og uansett hvor mange ganger jeg sier det, så er det ikke nok. For det viser seg ikke i noen andre fag». D påpeker at det alltid er vanskelig å disponere tiden, og å få til å veilede alle i løpet av en økt. Man må huske på hvem man skal se neste gang, så at alle føler seg sett. Elevene som er anonyme, og ser ut til å sitte å jobbe er de vanskeligste mener D. De sitter der, men får likevel ikke gjort noen ting. D avslutter: «selv om jeg bare har tjue så kjenner jeg det er mange». Informant C forteller om karakterer, og at det er en omvendt Gauss-kurve i faget, det er svake og sterke elever, men ikke så mange på midten. Hen sier at kunst og håndverk er et praktisk fag og elever liker best å gjøre noe praktisk. Elevene kan være ivrige, og har ikke har tid å høre på instruksene. Informanten mener at ulikhetene blant elevene jevner seg litt ut i praktisk arbeid. Selv om teoretisk sterke elever vil ha et forsprang med at de lettere forstår en oppskrift, så kan de svake elevene komme opp på midten.



Også informant A forteller at alle oppgaver passer ikke for alle, og slår seg litt til ro med det. Men derfor er det viktig at de har et stort omfang på materialer som elevene er innom i de ulike oppgavene, sier A. Informanten er positiv, og mener at elevene vil være innom *noe* som fenger. Det er fokus på å være innom flere ulike materialer, og teknikker i løpet av skoleåret for elevene.

### 4.3 «Jeg var så fornøyd med det jeg hadde fått til» - Informantenes egen opplevelse av mestring

I tidligere avsnitt har begreper som mestringsfølelse, og lærelyst blitt nevnt i samband med skaperglede. Mestring var et begrep som jeg i forkant av intervjuene selv hadde tenkt hørte sammen med skaperglede. Jeg spurte derfor alle informantene om de kunne beskrive en hendelse i hele deres utdanningsløp der de selve opplevde mestring.

#### 4.3.1 «Betydde mye for meg, følte jeg ble sett»

A nølte ikke og svarte direkte at hen tenkte på et tilfelle. Dette var når hen gikk på tegning, form og farge, og hadde tatt valgfag bildevev. Opplevelsen som hen knytter til mitt spørsmål utspilte seg når læreren året derpå brukte informantens bildevev som eksempel for å få flere elever til å velge bildevev. A reflekterer at opplevelsen kanskje ikke var «flow», men at hen ble veldig stolt og fikk bekreftelse. Dette er en hendelse som hen også har tenkt på i ettertid, det var stort for A.

A beskriver at anerkjennelsen av dens arbeid var det som ga stolthet. Opplevelsen kan hen bevisst ha tatt med seg videre, spesielt med tanke på at hen sparer på gode elevarbeid og viser de frem. Å vise frem tidligere elevarbeid er et godt pedagogisk grep for å konkretisere oppgaver, og det kan også være motiverende for elevene. For den enkelte eleven, hvis arbeid blir plukket ut som godt eksempel, kan anerkjennelsen bety mye.

#### 4.3.2 «Det kuleste jeg har vært med på!».

Informant B brukte heller ikke lang tid på å svare: stofftrykk, silketrykk på faglærerutdannelsen. I silketrykk finnes det mange måter å finne snarveier til gode resultater, hvilket B liker da hen sier den ikke er så god på å tegne. Kursholderen mente at bildet som skulle overføres ikke var godt egnet på grunn av mange små detaljer. Informanten prøvde likevel og fikk til rammen på første forsøket, «det kuleste jeg har vært med på!». Tilfeldigvis har informanten t-skjorten med trykket på seg, viser stolt frem og peker på detaljer. B reflekterer videre at det ble en utfordring når hen skulle lage nye rammer, at alle rammer ikke ble like bra som den første, «ikke mestring, da var jeg sur». Mange kjenner seg nok igjen i at man får ting til på første forsøk, men når en prøver igjen går det ikke like lett. Informanten viser også i denne fortelling et eksempel på *ren skaperglede* som tidligere har blitt nevnt. Det informanten har beskrevet tidligere som 'at det ikke er så farlig hvis en ikke får det til', kommer også frem i denne beskrivelse da informanten prøvde likevel å overføre bilde, til tross for advarsel fra kursholder.

Informant D svarer: «Ja, overraskende nok på digitale medier når vi skulle lage hjemmeside fra bunn med koding. For når vi startet var det helt gresk for meg». D beskriver seg selv som et ikke-datamenneske og har aldri helt fått det til. Men så beskriver hen at det løsnet, og ble veldig fornøyd:

*Så når jeg satt der og det liksom bare løsnet. Det var helt fantastisk, det var helt utrolig. Jeg har sikkert flere sånne små opplevelser, men det, det var stort husker jeg. Jeg var så fornøyd med det jeg hadde fått til. (Informant D)*

Jeg ber om en utdypelse om hvorfor hen ble så fornøyd. Informanten svarer at det kanskje var overraskelsen å få til noe som hen ikke trodde at den skulle klare. D beskriver at hen var fornøyd langt før vurderingen, og at det var veldig god oppfølging underveis. Informant B og D har samme opplevelse av å klare noe som de ikke hadde forventninger av å få til. Det andre punktet de har til felles er at veilederen er tilstede i deres fortelling.

Tidligere under intervjuet gir D et eksempel på opplevelse av å få til noe en ikke hadde forventninger til. D forteller om et fenomen som hen forklarer: «gutta på tekstilen og jentene på sløyden». D forteller at guttene sier at de ikke kan brodere og ikke kan de sy, og vise versa med jentene på sløyden. Men guttene kommer seg gjennom med både

broderi, og maskinsydd handlenett beskriver D. «Å bare se *den* mestringsfølelsen de får!» sier informanten med et smil. Informanten understreker at opplevelsen kan styrkes av refleksjonsnotatene fra elevene. Elevene skriver at de trodde det skulle være kjedelig, og at de ikke skulle få det til. Men så ble det bra likevel, OG gøy!

Det er interessant at det går å trekke paralleller til hva informanten velger å fortelle fra egen praksis, og den egne fortelling om mestringsfølelse.

#### 4.3.3 «Kost meg enormt»

C forteller om en oppgave hen hadde i fjor på lærerspesialistutdanningen. Tidligere har informanten nevnt at den foretrekker å arbeide med leire, det er det medium som hen har mest personlig erfaring med. Informanten forteller at hen satt i et hjørne i verkstedet på skolen, med øreklokker og storkoste seg med å lage skulpturer i leire. Opplevelsen var positiv for informanten var i sitt medium, en egenkonstruert oppgave, og følte den hadde tiden som trengtes for å gjennomføre ønsket plan. C beskriver ikke sluttproduktet i det hele tatt, uten legger vekt på den skapende delen av prosessen, intensjonaliteten. Tidligere i samtalen bad jeg C om å beskrive en for hen god økt. C forklarer at det ville vært stor aktivitet, og at en del elever er litt selvgående. «jeg har formidlet det jeg skulle, og elevene klarer å få satt det ut i livet. Og at det gjelder alle, eller flest mulig». Sett i samband med informantens egne beskrivelse av mestring, ser jeg en likhet mellom deres egen erfaring og beskrivelsen av en god økt. Det kan tolkes som informanten verdsetter elever som klarer å ta ansvar for egen læring. Litt på samme måte som hen tok styring over sin egne oppgave.

#### 4.4 «Fordypning, blir det et fritt valg eller?»

I mitt resonnement er en fordypning i kunst og håndverk ideelt for skaperglede. Eleven får trå inn dypere i et emne som den er interessert i, hvilket kan være en viktig motivasjonskilde. I en fordypning er det rom for dybdelæring, og eleven får bruke sine akkumulerte kunnskaper og erfaringer i et eget designet prosjekt. De får også øvd seg på selvstendighet. En kan også beskrive fordypning med positive begreper som

innovasjon og kreativitet. Noen skoler opererer allerede med en fordypning, for andre er det mer fjernt. På tidspunktet for intervjuene var ikke de nye lærerplanene i LK20 publisert. I høringen som var aktuelt på tidspunktet for intervjuet var det foreslått en fordypning på 30 skoletimer i 10. klasse. Det var en forståelse mellom meg og informantene at forslaget kunne gå igjennom, men at det ikke var fastslått. Spørsmålene ble rettet til hvilke tanker informantene hadde om en fordypning med det angitte omfanget. Med fasit i hånd så ble det ikke den formen av omfattende fordypning. I LK20 er det fortsatt en fordypning i 10. klasse, som er nytt siden forrige læreplan, men omfanget er ikke spesifisert og det blir opp til hver enkelt skole. Av mine fire informanter er det kun en av dem, informant A, som har fordypning i kunst og håndverk når jeg møter dem for intervju.

*4.4.1 «Tanken er god, for de sterkeste elevene kjempefint. Men jeg er ikke helt overbevisst at det er for alle»*

I utgangspunktet så har de tre andre informantene ingenting imot en fordypning, det er bare at de ikke gjør det per dags dato, og det vil innebære en omstilling, og en korrigering av planleggingen av undervisningen. Det var vanskelig å snakke om fordypning uten at informantene kom inn på hva som ville vært vanskelig for dem, tankene gikk mot den praktiske gjennomføringen lokalt. Informant B og D har tre store oppgaver på 10. trinn. De er ikke fordypningsoppgaver i den forstand at elevene får velge helt fritt hva de ønsker å lage. Men jeg vil likevel bemerke at oppgavene er store, og strekker seg over 10 uker. Informant B og D definerer aldri oppgavene som fordypningsoppgaver, eller gjør den sammenligningen. I tillegg har elevene mulighet til å være på skolen, og arbeide med oppgavene i storefri, samt at det er satt av noen timer på våren der elevene får litt mer tid til å forbedre produktene deres. Derfor ser jeg det som litt merkelig at informantene er litt negative når elevene ser ut til å kunne ta for seg større prosjekt.

Informant B og D resonnerer ganske likt over fordypningen. Begge ser problematikk i valget av fordypning til elevene, og undrer hvor rettferdig valget blir. D ser en bekymring med gruppefordeling, D spør retorisk «hvis alle velger sløyd? Vi har 60 elever totalt». D uttrykker at hen ikke tror at det er mange skoler som kan tilby fri fordypning i forhold til plass og utstyr. Dette begrunner hen med at det er plassmangel

på grunn av at mange skoler tar inn flere og flere elever. B ser samme problem med gruppefordeling, men også friheten til at eleven skal få velge hva den vil. Informanten mener de må handle inn mer utstyr. Men også at det setter krav på kompetansen til lærere, og tar seg selv som eksempel, og mener hen er tryggere på håndverk enn på kunst. B ser også på tid som en utfordring da mange timer på vårsemester forsvinner til eksamen i andre fag. I likhet med informant B bekymrer informant C seg også om disposisjonen av tid, men ser også andre hinder:

*Fordypning i utgangspunkt bra. Måtte hatt en oppgave i baklommen for de som ikke klarer å bestemme seg. Vil ha problemer å bygge opp sin egne oppgave. Ikke alle er så selvstendige. Men egentlig fint med siste halvåret på 10.. Eneste problemet der er at mye eksamen for de, man mister mye timer. Vi må begynne tidlig, før jul (Informant C).*

Der informant B ikke helt stoler helt på sin egen kompetanse, stoler informant C ikke på sine elevers gjennomføringsevne. Helt innledningsvis i intervjuet fortalte C at 9. klasse fikk standpunkt karakter i kunst og håndverk. C beskriver 9. klasse som en mer opprørsk alder på ungdomstrinnet sammenlignet med de andre trinnene. Informanten tror ikke at elevene er modne nok for å ta for seg en så stor oppgave over så lang tid i 9., de har ikke nok tålmodighet. «Tanken er god, for de sterkeste elevene er det kjempefint, men jeg er ikke overbevisst om at det er for alle» avslutter C med. I intervjuene med B, C og D fremkommer det en bekymring over hvor mange timer som de mister til eksamen i andre fag. Derfor undrer de hvordan det skal gå å gjennomføre 30 timer med fordypning i løpet av vårsemesteret.

#### 4.4.2 «Blomstringen, du sår og du sår og så poff!».

A er den eneste som allerede opererer med fordypning, og poengterer at hen er en sterk forkjemper for fordypning «blomstringen, du sår og du sår og så poff!». Informanten mener fordypningen er så viktig for elevenes mestringsfølelse og motivasjon. A forteller at de er heldige som har alle rammefaktorene på plass; fagutdannede lærere, fagdager, halve klasser, verksteder og utstyr og romslig budsjett. Informanten forteller at hen er veldig stolt over sitt fag, hen tar eierskap og lar faget ta plass på skolen. A spøker og sier at det er ingen som kommer og tar kunst

og håndverkstimer til noe annet, det er det ingen som tør. Løpet for elevene er preget av at faget skal være så praktisk som mulig. Informantens opplevelse er at elevene har et behov for praktisk arbeid i skolehverdagen, men også et behov som mennesker, de trenger være aktive i læringen sin.

Utdanningsløpet til elevene er planlagt med en progresjon slik at elevene er klare for fordypning. Et av kriteriene i valget av fordypning er at elevene kun kan velge et materiale eller teknikk de tidligere har hatt gjennomgang av. Det frigjør lærerne for gjennomganger av fundamentale kunnskaper. Faglærerne har ved tidspunktet lagt inn en satsning på sløyd da de merket at få valgte sløyd til fordypning, de håper at det skal gi inspirasjon og en økning av elever som velger det. Fordypningsprosjektet til elevene kulminerer i en stor utstilling der hele skolen, og foresatte er besøkere. De prøver å lage utstillingen så ordentlig som mulig der elevene også lager en egen liten brosjyre som forklarer deres prosjekt. En del av forberedelsen til fordypningen er å begynne tidlig, 8.- og 9.-klasse er på besøk i utstillingen, så de vet hva som venter dem. Informanten mener at hen kan takke fordypningen for de gode karakterene elevene har når de er ferdige i 10.: «da kommer de og eier det». Når vi avslutter intervjuet så spør jeg om det er noe informant vil tilføye: «Håper det for alle ungdommer i landet at de skal få ha fordypning. Det med tid, har så mye å si» avslutter informant med.

## 5. Drøfting

I denne delen av avhandlingen drøftes undersøkelsen opp mot teori. For å besvare mine problemstillinger har det vært hensiktsmessig å dele opp drøftingen da de tar for seg ulike aspekter av mine funn. Første delen vil derfor omhandle min første problemstilling som er: *Hvordan forstår lærere skaperglede i kunst og håndverk?* Her drøftes både begrepet og fenomenet skaperglede. I den andre delen som besvarer min andre problemstilling drøfter jeg hva som skal ligge til rette for, og noen av mulighetene med fenomenet skaperglede.

### 5.1 Skapergledens renessanse

I min undersøkelse har jeg funnet tendenser som tyder på at begrepet skaperglede og fenomenet skaperglede blir betraktet som to forskjellige ting. Mine informanter er enige om at de ikke anvender begrepet skaperglede, verken i tale eller skrift. Men det innebærer ikke at skapergleden ikke er til stede i klasserommet. Opplevelsen av skaperglede er av subjektiv natur. Beskrivelsen av fenomenet kommer derfor forkledd i mange ulike begreper. Likt mine informanter poengterer Danbolt og Dybvik i sin undersøkelse at ingen av studentene bruker begrepet skaperglede i beskrivelsen av sin opplevelse (Danbolt & Dybvik, 2018, s. 281). En kan derfor spørre seg hvor viktig begrepet skaperglede er, hvis fenomenet gleden av å skape likevel oppstår? Mine informanter kan beskrive motiverte elever som opplever mestring, er stolte over hva de har fått til og gleder seg til å vise det frem, uten å reflektere over at det er skaperglede som de beskriver.

#### 5.1.1 Tradisjonelle ytterpunkter

Mine informanter beskriver skaperglede på en intuitiv måte. Informant A beskrev en dualitet av begrepet, der hen på den ene siden ser faglighet, glød, å være i materiale og kreativitet. Samtidig ser hen faren med at skaperglede kan høres ut som noe som

bare skal være hyggelig, kosefag, «drikke te og strikke». Ved å beskrive disse to ytterpunktene henviser informanten til to ulike forståelser av hva som burde vektlegges i kunst og håndverk, en ganske klassisk fortelling. For eksempel skriver Karen Brønne i *Vedlikehold av ein konstruert kontrovers – kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og håndverksfaget*: «At fagdebattar framleis hamnar i ein type «for- imot» kreativ utfolding versus kunnskapstileigning er ein kunstig konstruksjon som har drukna faglege bidrag både av eldre og nyare dato» (Brønne, 2011, s. 104). Betegnelsen *kosefag* ble også brukt som en negativ benevning til faget *forming* på midten av 90-tallet i sammenheng med diskusjonen om navnebyttet fra *forming* til kunst og håndverk (Nielsen, 2009, s.76). Det er interessant at det denne «for- imot» diskusjonen fortsatt er aktuell. Selv om «for- imot» ikke er formulert på en så direkte måte av resten av mine informanter så oppstår likevel forståelsen i tolkningen av intervjumaterialet. Måten en argumenterer for faget kan være en av grunnene til hvorfor dette skillet har oppstått.

Ved å ta utgangspunkt i premissene til informant A sin beskrivelse av dualiteten i skaperglede, har jeg analysert de andre informantenes opplevelse og forståelse av begrepet. En kan beskrive det som at ytterpunktene blir en parameter i tolkningen av de andre informantenes beskrivelser. Informant C beskriver at eleven må ha frihet og utforske det den har lyst til. Videre mener C at denne friheten kan finne hindringer i mulighetene som finnes i et verksted. Beskrivelsen gir for meg assosiasjoner til den frie formingen der barns kreativitet ikke skulle berøres, og være uten grenser. Derfor kategoriserer jeg informant C sin beskrivelse som *kosefag*, det ene ytterpunktet som informant A har klassifisert. Informant D forteller om drivet i en prosess der eleven er villig til å bruke mye tid, og engasjement for å ferdigstille sitt produkt. Der beskrives en motivasjon for prosess og et bestemt tydelig mål, det kan i sin tur tolkes som faglighet og blir derfor plassert i det andre ytterpunktet. Informant Bs beskrivelse blir annerledes. B beskriver skaperglede som mestring og mestringsfølelse. Informanten prøver kanskje å beskrive det faktiske fenomenet. De andre informantene beskriver kanskje motivasjonen til elevene? Det blir for meg uklart om informantene har beskrevet hvordan de tolker begrepet eller om de har beskrevet fenomenet skaperglede.



Ifølge Kreativt Norge så er kreativitet det som gir skaperglede eller tilfredsstillen ved å ha løst en oppgave (Norsk institutt for kreativitet, u.å.). Hvis en løser en oppgave så faller det seg kanskje naturlig å føle mestring. Gjennom den tolkingen så kan en forstå informant B sin posisjon. I kunst og håndverk er det mange små problemer som skal løses for eleven, rent teknisk, det vil si håndverksmessig, eller beslutninger for det visuelle designet. Det er derfor ikke rart at mestring og mestringsfølelse er begreper som blir brukt der også begrepet skaperglede kunne passet inn.

Fraværet av begrepet skaperglede i LK06 kan være en av grunnene til at mine informanter stiller seg fremmed til ordet, selv om det skapende mennesket står beskrevet i LK06. Det er derfor ikke merkelig at informantene ikke er veldig tydelige i hvordan de beskriver fenomenet skaperglede. Det kan også komme av at det er et skille fra den vedtatte læreplanen og tolkningsnivået av læreplanen (Nielsen, 2009, s. 28-29). Tolkningen av læreplanen er helt avgjørende for hvordan den implementeres. I LK20 finnes det ikke støtte for hvordan skaperglede skal vise seg som fenomen, og det er opp til læreren som tolker teksten.

Informanter vitner om flere ulike tolkninger, og hva de vektlegger. I funnene fra analysen av empirien er det et skille av opplevelsen av skaperglede, de to ytterpunktene jeg tidligere har beskrevet. En kan spørre seg hva som er så dårlig med kos og hygge. Er ikke det en positiv tilstand? I denne argumentasjonen vil jeg poengtere at språk er makt. Eva Lutnæs refererer til Paulo Freire og skriver «Freire søker å gi mennesker handlekraft til å endre den sosiokulturelle virkeligheten som former deres liv gjennom ordene de velger og hvordan de handler» (Lutnæs, 2015, s. 5). Gjennom å være bevisst på hvordan ordene blir brukt og i hvilken sammenheng, kan gjøre en forskjell. I skolen blir ofte kunst og håndverk sett på som en pause fra den ellers teoritunge skolen. Siden faget blir gestaltet på denne måten, så er det kanskje ikke så viktig å sette av penger til materialer eller å ha fagutdannede lærere til stede. Elevene skal jo bare kose seg med fritegning, og litt lim til høytidsaktuell pynt. Gjennom å fokusere på ytterpunkter så mister en det som er midt mellom. Brønne skriver at barn kan miste sin motivasjon dersom utfordringer er fraværende, og læringsinnholdet er altfor preget av frie oppgaver. «Eg ville hevde at gjennom meistring og læring fann ein skaperglede, og evne til kreativitet vaks fram frå dette»

(Brænne, 2011, s. 105). Richard Siegesmund formulerer i sin artikkel *Art Education and a Democratic Citizenry* tre undervisningsformer som råder for undervisning av kunst. De er: kunstnerisk opplæring med fokus på teknisk kunnskap og produksjon, estetisk opplæring med fokus på kunsthistoria, og kunstundervisning (Art education) som Siegesmund beskriver som en empatisk tanke- og væremåte som dannes gjennom sensorisk kognitiv opplæring i kunst. Han mener at kunstundervisning er nærmest en gerilja læreplan i en ellers formell og byråkratisk struktur (Siegesmund, 2013, s. 301). «Art Education should unapologetically embrace its roots in empathetic social relationships and ask how to best harness the content knowledge within Artistic and Aesthetic Education into a coherent curriculum for democratic outcomes grounded in wide-awakeness” (Siegesmund, 2013, s. 307). Jeg forstår sitatet som at en skal samle inn det beste av de ulike opplæringsformene samtidig som en vedlikeholder den sensoriske opplevelsen av skapende. Det er ikke feil å kose seg i kunst og håndverk, sanselig erfare materialene og mulighetene, men det må foregå samtidig som elevene lærer seg ferdigheter og blir utfordret.

### 5.1.2 *Utfolde eller utvikle skaperglede?*

For å få innsikt i hvilken informasjon lærere har om skaperglede, anså jeg det viktig å først og fremst undersøke den fagspesifikke læreplanen i LK20 og overordnet del. Høringen til fagfornyelsen har også vært viktig siden den var aktuell på tidspunktet for intervjuene. Etter min mening er det ingen tydelige beskrivelser av fenomenet skaperglede. En kan få en forståelse for skaperglede gjennom å se hvilke ord som blir brukt i sammenhengen. Noen av adjektivene som blir brukt i den overordnede delen under *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* er skaperkraft, skapende læreprosesser, vitebegjær og engasjement (Kunnskapsdepartementet, 2019). I LK06 ble utforske, skapende krefter, erfaring, anstrengelse, mestring og overraskelse brukt i beskrivelsen av *Det skapende menneske* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.6).

Fra Fagfornyelsen til LK20 er skaperglede erstattet med lærelyst i underveivurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5). Lærelyst er en beskrivelse av motivasjon som ikke utelukker skaperglede. Alle disse begrepene tolker jeg som veldig positive beskrivelser i en læringsssammenheng. Kjetil Sømoe

skriver i *Skolefagundersøkelsen 2009* at en endring i fagplanen kan signalisere at myndighetene har et ønske om en dreining av fokus ved bestemte sider av faget, frem til en ny fagplan legger frem et nytt perspektiv. På et overordnet nivå kan endringene skje gjennom at faget får nytt navn eller at det deles i nye hovedområder (Sømoe, 2010, s. 230). Er det en dreining av fokus i LK20 hvor et begrep som skaperglede, som viser til en opplevelse, introduseres? Strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* har fire mål for den nye læreplanen, der de blant annet skal styrke det estetiske innholdet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Skaperglede er en subjektiv *opplevelse* og en *erfaring* og kan derfor beskrives som estetisk. Kanskje er skaperglede en måte å innføre en mer estetisk opplæring i skolen, derfor også et viktig begrep i dreining av fokus i LK20?

Begrepene *utfolde-* og *utvikle* skaperglede går litt om hverandre i den nye læreplanen og i opplæringsloven. Kan det gi grobunn for uklarhet?

Ved å bruke verbet *utvikle* så tolker jeg at læreren blir mer ansvarlig for å legge til rette for at eleven skal oppnå skaperglede. I motsetning til å *utfolde* som kan tolkes som en mer passiv rolle for læreren. Selv om læreren fortsatt skal tilrettelegge for at eleven skal kunne *utfolde* denne iboende skapergleden, så må læreren ta litt mer aktive grep for at skapergleden skal *utvikles* i min forståelse. Ellers kan det finnes rom for tolkning og ansvarsfraskrivelse. Med ansvarsfraskrivelse mener jeg for eksempel at læreren kan si at eleven ikke har en iboende skaperglede i *dette* faget, den får prøve seg i et annet. Med utgangspunkt i å *utfolde* og *utvikle* har jeg tolket empiri fra undersøkelsen.

Under *Effekten av skaperglede- «Gleder seg til å ta med den hjem og vise den frem»* er det beskrevet situasjoner med elever som har vist stolthet og glede av å vise frem hva de har produsert i kunst og håndverk. Elevene som ble beskrevet av informant A og D brukte mye tid på en arkitekturmodell respektive pussearbeid på turkopp. Min analyse har gitt meg forståelsen at det er en viss type oppgaver som dyrker frem gleden hos elevene. Forutsetningene, hvordan oppgaven er beskrevet har jeg ikke hatt innsyn til. Oppgavene har blitt muntlig fremstilt under intervjuene. Det jeg har sett de har til felles er en slags fasit som elevene kan måle sin egen prestasjon opp mot. Det kan da være enklere for eleven å bruke mye tid på et prosjekt, fordi de kan se potensialet til å lykkes. Dette er en veldig forenklet tolkning, det kan være mange

andre faktorer. Denne type oppgaver kobler jeg sammen med å *utvikle* skaperglede. Anniken Randers-Pehrson beskriver i hennes doktoravhandling *Tinglaging og læringsrom i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst* at de ulike måtene en bruker visuelle representasjoner på kan ha en betydning for å forstå hva slags arbeid elevene inviteres til å delta i (Randers-Pehrson, 2016, s. 246). Det kan ligne på en tolkning som jeg også har gjort. Videre finner hun at både elever og lærere har forventninger rettet mot de ferdige produktene. Disse forventningene forestillingene og preger læringsrommet (Randers-Pehrson, 2016, s. 265). Randers-Pehrson beskriver tre ulike identifiserbare rom fra idé til ferdig produkt der elevarbeid skapes med ulike formål. Det er *mulighetsrommet* der lærerens rammeverk blir presentert og faglige idéer for undervisningen blir synliggjort. *Mestringsrommet* knyttes konkret til hvordan elever og lærer designer og realiserer de fysiske gjenstandene. *Meningsskapingsrommet* løfter frem betydningen av deltakelse og eierskap i arbeidet (Randers-Pehrson, 2016, s. 267). I min forståelse er de visuelle representasjonene tydelige i mulighetsrommet til elevene som blir beskrevet oven, og dette kan da gi ringvirkninger på hvordan resten av prosessen oppleves i mestrings- og meningsskapingsrommet.

I den andre elevgruppen som ble beskrevet under avsnittet *Skaperglede i prosessen- «Ren skaperglede»* kunne elevene vise ifølge informanten «ren skaperglede». Elevene som ble beskrevet kunne vise tendenser til selvstendighet, og er kanskje en mer uredd gruppe. Disse elevene var fornøyde, likte å jobbe med hendene og det er ikke så farlig hvis de ikke fikk det til. Aktiviteten i seg selv er meningsfull. Det kan tolkes at de elevene *utfolder* skaperglede siden de ikke er redde for å feile i sitt skapende arbeid. Det kan også være at de klarer å sette rimelige mål i henhold til deres egen kunnskap. For dem spiller det kanskje ikke noen rolle hvorvidt oppgaven de blir tildelt er åpen eller lukket. Sett i lys av Randers-Pehrson beskrivelse av rom i prosessen kan en forstå det som at disse elevene blomstrer i mestringsrommet. Selv om forståelsen av oppgaven har blitt fremstilt i mulighetsrommet tolker jeg det som at det er det andre rommet i prosessen som er viktigst for disse elevene. I mestringsrommet viser læreren teknikker og formidler kunnskap som er nødvendig for elevene å

gjennomføre oppgaven, og det er også rommet for synliggjøring av den enkelte elevens behov for hjelp (Randers-Pehrson, 2016, s. 269).

Det kan tolkes som at det er en forskjell på å *utvikle* eller å *utfolde* skaperglede sett i lys av elevenes motivasjon. Hvilket ord læreren velger å legge vekt på kan påvirke hvordan den planlegger sin undervisning.

## 5.2 Folkehelse og livsmestring i Kunst og håndverk

Denne delen av drøftingen tar for seg temaer som er relevante for å kunne besvare min andre problemstilling: *Hvordan kan skaperglede i faget kunst og håndverk spille en sentral rolle for det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring?* Relasjon, klassestørrelse og tid er viktige komponenter for å besvare problemstillingen. Jeg drøfter også om muligheter med å bruke flow som verktøy i undervisning og avslutter med drøfting om målet i undervisningen.

### 5.2.1 Relasjon og veiledning

Generelt opplever mine informanter at de fleste elevene trives i kunst og håndverk. Men hva med de elevene som ikke klarer å løse oppgavene, de som opplever å ikke få det til? Informant A og D mener at selv om eleven ikke får til én oppgave så finnes det alltid mulighet for at det går bedre neste gang. Informant D vitner om at når noen elever opplever mestring, så kan mestringen smitte av på neste oppgave. For at eleven skal nå målene sine er det mange ganger nødvendig med individuell veiledning i timene. Her opplever informant D at den ofte kommer til kort da hen har 20 elever i klassen.

Ifølge Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad så har skolen større behov for å gi lærerne kunnskap i relasjonsbygging til elevene, enn å få livsmestring som et eget fag i skolen (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017). Når lærere opplever at de ikke rekker å være innom alle elevene i løpet av en økt, hvordan skal en relasjon kunne bygges? Faglærere står allerede vanskelig stilt i relasjonsbygging med tanke på

timefordelingen, størrelse på klassene og hvor ofte de møter elevene i løpet av en uke. I LK20 står det i *Underveisvurderingen for 10. trinn* for eksempel: «Læreren skal gi veiledning om videre læring, og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i praktisk problemløsning, kreative prosesser, visuell kommunikasjon og refleksjon over visuell og materiell kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). Det forstår jeg som at læreren er pålagt å gi individuell vurdering. Det står ikke hvor ofte eleven skal få veiledning, så det kan tolkes som at én veiledning per periode/oppgave kan være nok. Men med tanke på kunst og håndverks praktiske karakter så er nok de fleste enige om at det ikke er et realistisk omfang på hvor mange veiledninger som trengs per elev. Tidligere i samme paragraf står det «Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i kunst og håndverk. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 8). I min tolkning så innebærer at *elevene skal få mulighet til å prøve seg frem* mer åpne oppgaver, og mer mulighet for kreativitet og utforskning. Men igjen, hvordan skal det praktisk gjennomføres, først og fremst med tanke på klassestørrelser?

I *Utformingen av nasjonale læreplaner* står det beskrevet under *Folkehelse og livsmestring* at «sosialt felleskap og støtte er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 15-16). Under rådende forhold kan det bli vanskelig for informant D og B å bygge opp et sosialt felleskap, og gi støtte til alle. I kunst og håndverk er individuell veiledning *støtten* som er beskrevet, støtten er viktig for å sikre at eleven havner på riktig sti for å oppleve mestring. Ifølge Csikszentmihalyi finner en flow et sted mellom der du opplever å beherske eller har kontroll på oppgaven, og der du aktiverer hjernen og strekker deg litt lenger (Csikszentmihalyi, 1992, s. 73). Min forståelse er da at oppgaven må være på det nivået at en føler at en behersker utfordringen. Å anpasse nivået kan være spesielt viktig for elevene som utvikler skaperglede, målet får ikke være for uoppnåelig. Men du må samtidig strekke deg etter noe, aktivere hjernen. Det kan være nødvendig å kunne sette seg delmål, og hele tiden justere målet i henhold til hva en skaper. For å vedlikeholde flow-tilstanden kan det være nødvendig med veiledning for å anpasse oppgaven. Ifølge Toft og Holte så opplevde noen av deres informanter at tilbakemeldinger var forstyrrende mens andre opplevde det som veldig positivt når

de var inne i en skapende prosess (Toft & Holte, 2017, s. 17-18). Derfor er det viktig for læreren å ha tid til å lære å kjenne eleven, så den har kunnskap til hvilken type veiledning eleven trenger.

Den fagspesifikke beskrivelsen av folkehelse og livsmestring i kunst og håndverk forklarer blant annet at eleven får verktøy til å utforske meninger, idéer og følelser (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Men jeg mangler en beskrivelse av «støtte» i den fagspesifikke beskrivelsen som er formulert i *Utformingen av nasjonale læreplaner*. At veiledning står oppført i *Underveisvurdering* i læreplanen gir ikke indikasjon på at det er viktig for livsmestring. I lys av at relasjon er et av de viktigste verktøyene en har for å forebygge psykisk uhelse så kommer den fagspesifikke beskrivelsen til kort da den ikke understreker hvor viktig veiledningen er. Det er i tillegg ganske vagt hva *utforske følelser* innebærer.

### 5.2.2 Alternativ til å utforske følelser

Hos Gadamer og Dewey bestemmes kunst som erfaring, men også som kommunikasjon. Det gir kunsten en mening som blir større enn den begreplige meningen (Bale, 2009, s. 18). Kommunikasjonen kan gå to veier: den ene veien er å uttrykke følelser i skapende av kunsten, og den andre er følelsene som oppstår når en beundrer og opplever kunsten. At elevene skal få utforske følelser er et godt initiativ for å inkludere det indre følelseslivet i undervisningen. Dette tenker en kan være et verktøy for å få utløp for følelser som bygger seg opp. Men klasserommet er ikke alltid en trygg arena for å gi uttrykk for sine følelser. Med tanke på hvilken tid læreren har til disposisjon for hver enkelt elev, kan situasjonen når eleven viser store følelser være veldig uheldig. I tillegg skal ikke kunst og håndverkslærere drive med terapi hvis de ikke spesifikt er utdannede. Å tenke alternative løsninger kan være veien videre.

Min erfaring med flow er det motsatte av å utforske følelser. I flow handler det ikke om *meg*. Et av de viktigste komponentene ved flow er at du glemmer bekymringer i livet, og du mister selvbevisstheten (Csikszentmihalyi, 1992, s.82-90). Det er et viktig aspekt i forståelsen for hvordan en kan bruke flow forebyggende mot psykisk uhelse

i de rammevilkårene som er rådende i kunst og håndverk. Å få lov til å glemme bekymringer handler ikke om å undertrykke følelsene. Gjennom å få pause fra bekymringer og selvbevisstheten er det som om batteriene lades, og det kan føles lettere å møte motstand. Pöllänens studie viste til funn der deltakere beskrev at de fant mening med å drive med håndverk, en følelse av indre mestring eller empowerment (Pöllänen, 2015, s. 75). Fischer sin artikkel viste til ulike motivasjonskilder for deltakerne i undersøkelsen. For noen var flow målet, og for andre var behovet for å uttrykke det personlige drivende (Fischer, 2013, s. 63). Det kan tolkes at noen vil helst få utløp gjennom å uttrykke noe personlig, og det må være rom for begge. Men det skal understrekes at deltakerne i hennes undersøkelse var hjemme i et trygt miljø, derfor kan motivasjonen være annerledes enn i skolen og klasserommet. Gjennom å tilrettelegge for flow vil det være mulig å gi elevene et verktøy som den kan bruke i klasserommet eller på egen hånd der konsekvensene først og fremst er positive.

### 5.2.3 Fordypning

Intervjuet med informant A gjorde meg oppmerksom på fordelene til en fordypning når den er velorganisert og tilrettelagt. Informanten hevder selv at fordypningen er grunnen til at elevene har så gode karakterer i 10. klasse, «da kommer de og eier det» sier informanten. Mye er tilrettelagt for at fordypningen skal fungere bra på skolen til informanten. For eksempel er det en tydelig progresjon, og elevene vet allerede i 8. klasse at de skal gjennomføre en fordypning på 10. trinn. Mine andre informanter hadde ikke fordypning, og jeg ble litt overrasket at de ikke var like begeistret. Under intervjuene tenkte jeg det var omstillingen, og omfanget på 30 timer som informantene var skeptiske til. Jeg ble oppmerksom på at mange timer blir tatt fra kunst og håndverk til annet, derfor opplevdes kanskje 30 timer som enda mer omfattende. Men så slo det meg at vi kanskje ikke hadde samme formening om hva en fordypelse er. Informant B og D har tre oppgaver i løpet av 10. trinn, der hver av oppgavene er på 10 uker, i tillegg er det skjematilagt ekstra timer for forbedring av produktene, og elevene har også mulighet til å jobbe under storefri. Jeg tenker at tid er en av faktorene for å ha mulighet å gå grundigere inn i en teknikk, og i det



tidsrommet som oppgavene har, hvorfor opplever ikke informantene deres oppgaver som fordypninger? Hva innebærer egentlig en fordypning?

I LK20 står det i kompetansemålene for 10. trinn: «fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, utforske muligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat" (Utdanningsdirektoratet 2019a, s. 8). I beskrivelsen er ikke tid nevnt, men omfanget blir bestemt lokalt. Kompetansemålet gir heller ikke retningslinjer på om eleven skal lære seg noe nytt eller ta opp en teknikk som allerede har vært gjennomgang av. Jeg tolker beskrivelsen som at eleven selv skal være drivende da den skal presentere valg fra idé til ferdig resultat. I LK06, som er den rådende læreplanen under intervjuene, står det om fordypning under *Formål*: «Utvikling av fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag fra det enkle til det mer avanserte er viktige dimensjoner i faget og forutsetter tid til utprøving og fordypning» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I denne sammenhengen kan det forstås som at tid til utprøving og fordypning er viktig for å utvikle blant annet fantasi, kreativitet og håndlag. Fordypning er ikke noe som egentlig er nytt for faget med LK20. Men fordypningen har ikke vært nedfelt i kompetansemålene tidligere. Derfor får fordypning kanskje et nytt fokus. Sett i lys av nåværende og kommende læreplan tolker jeg det som at det er mye rom for lokal operasjonalisering av hvordan en fordypning skal være. Det kan være at oppgavene til informant B og D har så mange kompetansemål at elevene ikke rekker å gå grundig i teknikkene, at de derfor ikke opplever oppgavene som fordypning? Eller så har de helt andre kriterier for hva en fordypning er.

Skaperglede ble beskrevet av informant C som «frihet, få utforske litt det du har lyst til». Jeg er enig i at friheten som informanten referer til kan være veldig overveldende hvis den blir satt i konteksten av en fordypning. Informant C diskuterer fordypning slik:

*Måtte hatt en oppgave i baklommen for de som ikke klarer å bestemme seg. Vil ha problemer å bygge opp sin egne oppgave. Ikke alle er så selvstendige. Men egentlig fint med siste halvåret på 10.. Eneste problemet der er at mye eksamen for de, man mister mye timer. Vi må begynne tidlig, før jul (Informant C).*

Sitatet fra informant C viser til to problemer som kan oppstå ved en fordypning. Noen elever klarer ikke å formulere en egen oppgave i mangel på selvstendighet, og at kunst og håndverk mister mange timer på vårsemesteret til eksamen i andre fag. Friheten kan være en av faktorene for hvorfor det kan være vanskelig å definere sin egen fordypning. Spesielt om en kobler sammen skaperglede med total frihet. Friheten kan også få større konsekvenser: «Tidligere har jeg hatt sløydoppgave som var preget av individuell tilnærming. Fryktelig vanskelig da alle skulle gjøre forskjellige ting, gikk ikke å ha gjennomganger felles» (informant C). Det kan være en ringvirkning av ytterpunktene jeg tidligere drøftet, kosefag og frihet til å utforske det du har lyst til. Det kan være enkelt å ramle i fellen om at det skal være det ene eller det andre.

Helt fritt valg kan være vanskelig i klasserommet med tanke på materialer og veiledning. Men verkstedene setter likevel begrensninger som er til fordel for utformingen av fordypningen. Begrensninger på friheten kan være det som gjør at kreativiteten blomstrer. Ifølge Hjerkin Haug kan kreativitet være en løsning på et problem (Hjerkin Haug, 2005, s. 17). I kreativiteten finner en også opplevelsen skaperglede ifølge Kreativt Norge (Norsk institutt for kreativitet, u.å.). På premissene til informant A, som lar elevene kun fordype seg i noe som de allerede har vært gjennom i løpet av skolegangen, finnes en løsning. Da blir friheten til å *utforske det en har lyst til* likevel gjennomførbart. Grunnleggende ferdigheter i teknikken er allerede tilegnet så gjennomgangene er allerede gjennomført. I tillegg vil fordypningen kalles dybdelæring.

I LK06 var tid nevnt i sammenheng med fordypning (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er interessant at tre av mine informanter vitner om at mange timer blir tatt fra kunst og håndverk til eksamen i andre fag, spesielt med tanke på at det ikke er veldig mange timer i utgangspunktet. Opplever en tid som en mangelvare, og knytter det sammen med fordypning kan jeg forstå at gjennomføringen kan oppleves som vanskelig. Kontrasten til informant A som beskriver at ingen tør å ta timer fra kunst og håndverk blir da veldig markant.

Min erfaring er at en fordypning i kunst og håndverk er ideelt for skaperglede. Etter gjennomganger av verktøy og teknikker er det gøy og spennende å gi seg ut i en egenkomponert oppgave. Erfaringen av å oppleve håndverket med sine egne hender er ryggraden i kunst og håndverk. Eleven får trå inn dypere i et emne som den er interessert i, hvilket er vesentlig for å oppleve flow. Skal en oppnå flow må en arbeide med noe en føler en behersker. I en fordypning har en mulighet til å velge akkurat det. Pöllänen beskriver at informantene kunne sette seg oppnåelige mål, og det gav ringvirkningen av en følelse av kontroll og mestring over resten av deres liv (Pöllänen, 2015, s. 75). Elevene får også øvd seg på selvstendighet, hvilket kan være en viktig egenskap i livet.

#### 5.2.4 Prosessen er målet

Gjennomgående har jeg prøvd å argumentere for hvor viktig skapende arbeid er, dels gjennom å undersøke begrepet skaperglede, men også gjennom å knytte skapende arbeid opp mot folkehelse og livsmestring. I et samfunnsnyttig perspektiv, vil en gjerne argumentere for overføringsverdien kunst og håndverk har til mange typer yrker. Den type av argumentasjoner viser egentlig bare til et biprodukt. Argumenterer en for dette har en gått glipp av hovedpoenget.

Som tidligere nevnt så skiller Aristoteles mellom poiesis: en aktivitet der målet er utenfor aktiviteten. Det vil si at aktiviteten får verdi gjennom å oppnå noe annet. Den andre aktiviteten er praxis- den aktiviteten har sitt eget mål (Øverenget, 2012, s. 29). Det oppstår en problematikk som Øverenget kaller *meningsløshetens dilemma*. I en verden styrt av mål-middel-tenkning, er det umulig å holde fast i et mål som ikke blir middel til noe annet. Ingenting blir et mål i seg selv. Ifølge Hannah Arendt, her gjengitt av Øverenget, så skaper det grobunn og meningstap, som i siste instans også gjør at målstyrt aktivitet og læring blir meningsløst. Mennesket må ha mulighet å stille seg spørsmålet: Hva er meningen med det jeg gjør? (Øverenget 2012, s. 30). En kan tolke det som å argumentere for kunst og håndverk som middel for noe annet, kan virke mot sin hensikt. For eksempel kan eleven si at den ikke vil bli grafisk designer, så hvorfor lage en reklameplakat? Stenøien og Laginder er innom samme tema og mener at gleden av å skape med hendene, og læring for nytelsens skyld setter fokus på

eksistensielle spørsmål, og kan gi begrep som nytte og mening ny betydning (Stenøien & Laginder, 2015, s.192). Mål-middel- tenkingen kan være en av anledningene til at kosefag blir sett på som veldig negativt. Fordi kos mangler et mål utover selve øyeblikket. Stenøien og Laginder spør i sin undersøkelse hvilken kulturell verdi interessen av praktisk estetisk håndverk har. De argumenterer for at kunnskap, læring og kultur kan påstås ha en egenverdi, men for den offentlige kulturpolitikken er ikke dette nok. Der må det henvises til argumenter som forebygging av for eksempel sosiale problemer for å få økonomisk støtte (Stenøien & Laginder, 2015, s. 191). Det kan tolkes som det råder samme tilstander i skolepolitikken; å argumentere for egenverdien er ikke nok.

På samme måte som det kan virke mot sin hensikt å argumentere for kunst og håndverk sin overføringsverdi som mål kan en argumentere for at folkehelse og livsmestring ikke skal brukes på samme måte. *Praxis* er det kunst og håndverk burde fokusere på. Når målet for en oppgave er å uttrykke følelser, så er det en risiko for at en meningsløshet dannes. Den som ikke vil uttrykke følelser vil oppleve oppgaven som meningsløs. Helsefordelene kommer som en konsekvens av det skapende arbeidet, det kan ikke formuleres som et mål.

Informant B fortalte om egen mestring i tekstiltrykk, og hvor fornøyd hen var med resultatet. Jeg forstod informantens fortelling som at hen hadde lave forventninger til å få en god silketrykkramme. Foreleseren hadde advart at det var vanskelig å få med små detaljer på rammen. Kan det ha sammenheng med lave forventninger som gir en større glede når en likevel klarer å få det til? Videre fortalte B om at de neste silketrykkrammene ikke ble like bra, og at det ledet til frustrasjon. Det kan også bunne i at målet helt plutselig var blitt annerledes enn første gangen. Min egen erfaring er på mange måter lignende. Jeg elsker å være i prosessen, med mye utforskning og jeg utfordrer gjerne meg selv. Men når det nærmer seg ett sluttprodukt, som da blir et mål, så opplever jeg ofte at det stopper opp. Jeg setter høyere krav, og dynamikken forsvinner fra mine streker eller penselføringer. Det kan forstås som på lik linje med de elevene som *utfolder* skaperglede. B sin fortelling kan vitne til at hen kanskje fortsatt var i *praxis* når hen fikk til den første rammen. Oppgaven fikk kanskje et annet mål og resultatene opplevdes kanskje derfor annerledes senere i prosessen?

Tidligere teoretikere har vært inne på tanken om hvor viktig det er å sette målet i handlingen. Gadamer bruker ordet *spiel* og henviser da blant annet til kunst. Først og fremst tenker Gadamer på *spiel* som bevegelse uten mål, spillebevegelsen står frem som en mulighet for å oppleve frihet, nytelse og selvforglemmelse (Bale, 2009, s. 14-16). Selvforglemmelse har vi sett beskrevet når du opplever flow. Nytelse kan en koble sammen med glede, derav også skaperglede. For Dewey er ikke målet en sannhet, målet er en rikest mulig erfaring (Bale, 2009, s. 17-18). «Når den sansemessige tilfredsstillelsen av syn og hørsel er estetisk, er den det fordi den ikke står alene, men er knyttet til aktiviteten den selv er en konsekvens av» (Dewey, 2008, s. 207).

Martin Heidegger, forklarer Øverenget, har grepet til kunstverket for å vise at mennesker er i stand til å ta del i aktiviteter som ikke er styrt av mål-middel-tenkningen. Kunstverket har det til felles med bruksting at de er fremstilt av mennesker, men et kunstverk er ikke produsert for å tjene en hensikt på linje med en stol eller et bord. Et kunstverk er ikke et middel til noe annet - det finner ikke sin mening ved å vise til noe annet enn seg selv. Kunstverket er et mål i seg selv. Dette innebærer at det er mulig for mennesker å ta del i aktiviteter som ikke er styrt med den instrumentelle fornuften (Øverenget, 2012, s. 39). Det kan også forstås som kunstverket befinner seg i Randers-Pehrsons meningsskapsrom, der meningen er skapt av utøveren selv. Sett i lys av Heidegger sin forklaring at et kunstverk finner mening i seg selv blir kunst og håndverk enda viktigere for mennesket i samfunnet. Tidligere i drøftingen har jeg gjentatt begreper som kan gi en forståelse for hva skaperglede betyr, fordi de har blitt brukt i den samme konteksten. Det var engasjement, utforskertrang, utforske, skaperkraft, skapende prosesser, skapende krefter, erfaring, anstrengelse, vitebegjær, overraskelse, lærelyst og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2006, s.6). Alle disse ordene viser til å være i en prosess, de beskriver nødvendigvis ikke et mål. Det er avgjørende at elevene finner oppgavene og aktivitetene i kunst og håndverk meningsfulle. «Profesjonsutøveren kan med andre ord legge til rette for læring og skaperglede, men kan ikke gi skaperglede, den må eleven finne selv» (Danbolt & Dybvik, 2018, s. 280).

## 6. Avslutning

Jeg startet denne avhandling med et sitat fra Ellen Dissanayakes artikkel *The Pleasure and Meaning of Making*:

there is an inherent pleasure in making. We might call this *joie de faire* (like *joie de vivre*) to indicate that there is something important, even urgent, to be said about the sheer enjoyment of making something exist that didn't exist before, of using one's own agency, dexterity, feelings and judgement to mold, form, touch, hold and craft physical materials, apart from anticipating the fact of its eventual beauty, uniqueness or usefulness. (Dissanayake, 1995, s. 40-41)

Sitatet har jeg fortolket som at det er en iboende og ren glede som kommer av å skape noe som ikke eksisterte før; å bruke ens egen handling, fingerferdighet, og dømmekraft for å forme, berøre, holde og lage i fysiske materialer. *Gleden ved å skape* er i sitatet skilt fra kvalitetene og opplevelsene til det ferdige produktet, det er et eget *fenomen*.

Det jeg sitter igjen med etter denne undersøkelsen er at den følelsen, den *gleden ved å skape* er kanskje viktigere enn noensinne å ta vare på. Spesielt med tanke på skolen som kanskje har et overveiende rasjonalistisk ideal, der det «nyttige» og målbare er høyest prissatt (Kulturdepartementet & kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 39). En kan tolke at kunst og håndverks potensiale ikke blir verdsatt når vi ser at rundt 50% av de som underviser i kunst og håndverk i grunnskolen ikke har formell kompetanse (Nielsen & Lepperød, 2019). Om eleven får oppleve mestring og gleden ved å skape er det ikke sikkert at ringvirkningene kan måles eller plasseres i en statistikk. Men for noen kan det gi håp. Blant annet slår WHO fast i sin overgripende rapport *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review* at kunst og kultur har en positiv effekt på menneskers fysiske og psykiske helse (WHO, 2019).

Det er flere kvaliteter ved flow som kan være viktige verktøy i undervisningen, for eksempel motivasjon og mestringsfølelse. Men for å oppnå flow må en aktivere

hjernen, strekke seg etter ny forståelse, nye ferdigheter eller gjøre noe bedre eller annerledes. Derfor trenger elevene kunnskap og progresjon, og rom for fordypning. Sett i konteksten av kunst og håndverks rolle for folkehelse og livsmestring er det muligheten for å sette selvbevisstheten til side gjennom flow som jeg vil trekke frem i denne sammenheng (Csikszentmihalyi, 1992, s.82-90). I arbeid med psykisk uhelse er det mer tradisjonelt å tenke at en skal få verktøy til å *uttrykke følelser*. Men skolen er ikke alltid en trygg arena for det. Derfor mener jeg heller at en skal få slippe de vanskelige følelsene, og få rom til å glemme seg selv en liten stund gjennom å skape.

Det kan være hensiktsmessig å begrunne skapende arbeid som et mål i seg selv, og ikke sette målet utenfor den kreative prosessen. Dette for å unngå dannelsen av meningsløshet. Får eleven være med å formulere sine egne mål, vil eleven også finne motivasjon. Men for at prosessen skal bli et mål i seg selv må noen lærere tenke annerledes i oppgavebygging. Fokuset må dreies vekk fra at de ferdige produktene alltid skal være helt like mellom elevene. Dermed trenger den som underviser faglig kompetanse for å se de ulike mulighetene i materialene, for å kunne hjelpe og veilede elevene i sin læring. Å sette målet i den skapende handlingen innebærer ikke en mangel på faglighet eller progresjon, tvert imot. Eleven blir bare mer aktiv i sin læring gjennom å være delaktig i utformingen av sluttproduktet. Skapergleden skal ikke undervurderes, og havne i en diskusjon om å være et av ytterpunktene «kos eller faglighet». Skapergleden er den gylne mellomveien. Det kan være så enkelt, og så vanskelig å gi de riktige forutsetningene i et klasserom.

Selv om egenverdien av praktisk estetiske fag styrkes i strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*, og at estetiske erfaringer er en viktig del av strategien, er det fortsatt uvisst hvilken slagkraft fenomenet skaperglede kommer til å ha i skolehverdagen.

Innledningsvis fortalte jeg om min egen erfaring med maleri, der det skapende arbeidet var så altoppslukende at jeg glemte både meg selv og tid. Jeg ønsket også å få gi gleden av skapende arbeid videre til andre, i et håp om at de skal få oppleve det samme. På bakgrunn av at ungdommer sliter mer med psykisk uhelse undret jeg på om skapende arbeid kunne spille en sentral rolle for livsmestring. Gjennom å

analysere min empiri, og fortolke analysen i litteratur har jeg fått en større forståelse for både *begrepet* og *fenomenet* som gir gleden ved å skape. Denne masteroppgavens bidrag er at det settes ord på hvordan kunst- og håndverksundervisningen kan bli mer inkluderende og allsidig ved å ta utgangspunkt i at elevene skal få oppleve skapergledes muligheter.

## 6.1 Tilbakeblikk og mulige veier videre

Siden jeg hadde abduktive, semi-strukturerte intervjuer og en kvalitativ tilnærming var jeg åpen for oppdagelse av ulike forståelser underveis. I retrospekt var det riktig valg da det ga meg rom for å forstå skaperglede på en ny måte. Men metoden etterlot meg med nye spørsmål. Jeg kan også se tilbake på mine intervjuer, og tenke at jeg ville gjort de annerledes med den kunnskapen jeg besitter i dag, det har vært en lang læreprosess. For eksempel ville jeg prøvd å spørre mer om skaperglede som fenomen og begrep. I fortolkningen av empirien ble det iblant uklart for meg om informantene henviste til begrepet eller fenomenet. Skaperglede aktualiseres med LK20, som gradvis innføres fra høsten 2020. Det ville vært interessant å undersøke om informantene får en annen opplevelse etter innføringen av den nye læreplanen. For å validere min forståelse ville neste steg vært å studere/intervjue elever, for å undersøke skaperglede i kontekst av oppgaveutforming.



## 7. Praktisk estetisk arbeid

Som en kommentar til min undersøkelse har jeg valgt å analysere min egen skaperglede. Gjennom å beskrive min prosess, og hva jeg har vektlagt underveis så kan en få større forståelse for hva som skal ligge til rette for å komme i flow eller oppleve skaperglede. Når emnet «Prosjekt i praksis» var ferdig i fjor opplevde jeg at min prosess ikke var ferdig (Figur 2). Da prosjektet ikke følte fullført så jeg muligheten til å ta opp tråden i mitt masterprosjekt siden det var et problem å løse.

Å ha et problem å løse er en trigger til motivasjon, men også kreativitet (Hjerkin Haug, 2005, s. 17). Jeg hadde undersøkt hvordan tilfeldigheter i maleøvelser kunne være en katalysator, og inspirasjon til en skapende prosess. Under idémyldringen endte jeg med å bruke akryl til hva jeg har valgt å kalle Rorschach-trykk. Hermann Rorschach oppfant en terapimetode på begynnelsen av 1900-tallet.



Figur 2 Bilde fra utstillingen til "Prosjekt i praksis". Til venstre er utvalg fra idémyldringen, sentrert er utvalg fra utforskningen av trykk og til høyre er symmetriske portrett. På bordet ligger mappe, loggbok og skissebok (Blomberg, 2019)

Gjennom å studere hvordan pasienten leste symmetriske bilder av tusjflekker kunne en ifølge Rorschach avgjøre hvilken personlighetstype en hadde (Damion, 2017). Disse bildene eller motivene har siden den gang floret, og det er flere kunstnere som har brukt Rorschach visuelle referanse, for eksempel Andy Warhol.



Figur 3 Trykk med akryl på lerret 57x57 cm (Blomberg, 2020)



Figur 4 Detalj tekstur (Blomberg, 2020)

Mine Rorschach-trykk blir laget av akryl, gjennom å tilfeldig legge maling på den ene siden av et lerret for å så brette duken sammen på midten (figur 3 - 6). Da oppstår et symmetrisk trykk. Det er en teknikk som ikke er uvanlig i barnehage eller lavere skoletrinn for å lage for eksempel en sommerfugl. Det er mange muligheter i denne trykkmetoden, og jeg begynte å utforske hvilke ulike uttrykk som kunne frembringes. Etter mange utprøvinger i ulike størrelser og fargekombinasjoner så jeg plutselig et tydelig symmetrisk ansikt i et av trykkene. Idéen om å utforske symmetriske portrett ble født. Når jeg var kommet så langt var prosessen over i faget *Prosjekt i praksis*. Neste steg var å sammenføre det symmetriske portrettet med Rorschach-trykket.



Figur 5 Eksempel på hvordan farge blir plassert på lerret, akryl på lerret (Blomberg, 2020)



Figur 6 Resultat fra figur 4, akryl på lerret (Blomberg, 2020)

## 7.1 Forarbeid

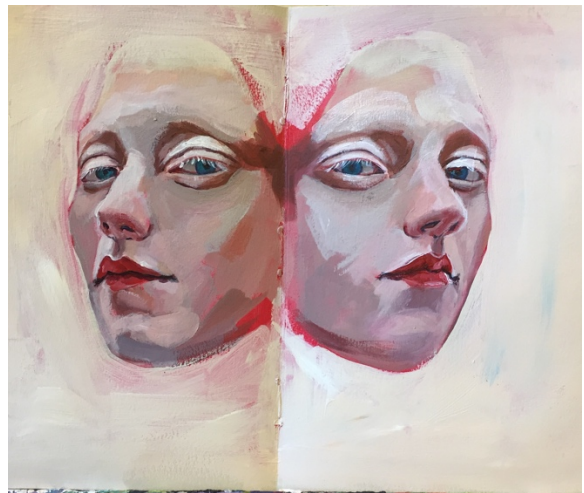
I min fremgangsmåte har jeg latt meg inspirere av Christian Montarou sin artikkel *Hvordan øke bevisstheten om den førspråklige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning?* (Montarou, 2018). Montarou drøfter sine egne erfaringer med tegneundervisning og forskjellige teorier som understreker kroppens sentrale rolle i persepsjon og i tegneprosessen. Han argumenterer for at de estetiske fagene, og tegning kan bidra til å utvide forståelsen av begrepet kognisjon til kroppskognisjon, som erkjenner de estetiske og emosjonelle aspekter som bidrar til tenkning gjennom trening av intuisjonen. Dette er et tema som også er aktuelt på bakgrunn av en digitalisering av verden som reduserer våre kroppslige forhold til både tegning og virkeligheten. Kroppskognisjon i tegning beskriver Montarou som et «kreativ tegnemodus» der handlingen er å tegne sammen med den levde kroppen, slik at grensen mellom handling og betraktende viskes ut (Montarou, 2018, s. 1-4). Den fysiske kroppen er nøkkelen til det førspråklige og trenger oppvarming for å nå dette stadium, slik at den kreative skapende energien kan flyte fritt. Lekne og dynamiske øvelser reduserer mange studenters prestasjonsangst, og frigjør seg fra stereotype tegnemåter. Studentene utfordres til å utforske streken som forlengelse av kroppen, som kan gi kroppen et økt nærvær og konsentrasjon (Montarou, 2018, s. 5). Montarou forklarer at det å tegne en strek åpner opp for en strøm av informasjon både fra den indre og den ytre verden, fra erfaringen og selve tegnehandlingen. Det handler om å



gi seg hen til prosessen, være i prosessen uten å vite resultatet før prosessen er avsluttet (Montarou, 2018, s. 13). Eksempel på å ikke vite resultatet i figur 7 – 9.



Figur 7 Tidlig stadium i prosess, maler oppå rød farge. Skissebok, akryl (Blomberg, 2020)



Figur 8 Ferdig portrett før trykk med akryl. Skissebok, akryl (Blomberg, 2020)



Figur 9 Utpøving fra skissebok, akryl (Blomberg, 2020)

## 7.2 Med fokus på hender og intuisjon

Bevisstgjøring av det kroppslige nærværet, og trene opp intuisjonen er noe jeg kan relatere til. Skapende prosjekter trenger ikke alltid begynne med teori, men hvis du har et problem å løse er det enklere å begynne. Med det mener jeg at en ikke må ha en gjennomtenkt plan i forkant. Men en skal ikke undervurdere den teori og erfaring kroppen allerede besitter. Noen prosesser begynner med hendene, eller kroppen som Montarou beskriver. Når idéen begynner å ta form kan en bygge opp, og styrke prosjektet med teori. I forkant av oppstarten av mitt estetiske arbeid så begynte jeg gå på kroki en gang i uken se figur 10 -11. Dette for å koble sammen hånden, blikket og hjernen. Når jeg tegner kroki har jeg ikke tid til å overveie strekene, intuisjonen tar over og jeg trår inn i det kreative tegnemosus som Montarou beskriver (Montarou, 2018, s. 4).



Figur 10 Krokitegninger A3. Fra venstre 30 sek, 2 min og 5 min. (Blomberg, 2020)



Figur 11 Krokitegning, 30 sek (Blomberg, 2020)

Min erfaring er at med øvelse og kontinuitet er det etter hvert enklere å trå inn i det kreative tegnemosus. Jeg «tenker» godt i hendene, så det er viktig å bare komme i gang med noe. Utprøving uten restriksjoner åpner opp for muligheten for oppdagelsen av noe uventet, som i sin tur kan tenne en gnist. En ny erfaring vekker nysgjerrigheten, og hjulene begynner å snurre. En kan se mulighetene i det en klarer å få til heller enn å visualisere noe som kanskje blir uoppnåelig.



Csikszentmihalyis teori om flow har også hatt et stort nærvær i tolkningen av min prosess, og valg jeg har tatt. I refleksjon over mine handlinger har jeg kunnet se at valgene jeg har tatt har hatt en korrelasjon med justeringen for å unngå stress og kjedsomhet. Der vanskelighetsgraden har blitt for høy, eller at motivasjonen har falt, har prosessen stoppet opp eller endret retning. Etter hvert har derfor intuisjonen fått større plass, jeg kan ikke tvinge meg selv til å gå en vei som ikke motiverer meg. Jeg må i de tilfellene prøve å tenke om og kanskje forkaste idéer (Figur 12).



Figur 12 Tidlig utprøving på mulig løsning for symmetrisk portrett, tusj og akryl i skissebok (Blomberg, 2020)



Figur 13 Eksempel på palett som viser fargerikdom (Blomberg, 2020)

«Det potensielle rommet er ikke et euklidisk fysisk avgrenset rom eller ikke et mentalt rom, men et uavgrenset imaginært rom mellom det virtuelle og det virkelige, hvor kroppen oppleves ikke-separert fra omgivelsene» (Montarou, 2018, s. 9). Dette er en beskrivelse av Montarous *potensielle rom*, et mentalt rom som jeg etter egen erfaring mener ligner på fenomenet flow. Der Csikszentmihalyi beskriver en mental balanse

mellom utfordring og ferdigheter for å oppnå fenomenet, argumenterer Montarou for kroppens betydning for å få adkomst.



*Figur 14 Detalj, akryl på lerret (Blomberg, 2020)*

Også John Dewey (2008) argumenterer for kunstnerens evne til å koble sammen den indre, og den ytre verden. Kunst innebærer en handlende eller skapende prosess. Dewey mente at det er absurd å tro at en kunstners arbeidsprosess som evner å fatte forbindelser av det hen allerede har gjort og skal gjøre, ikke krever like intense og gjennomtrengende tanker som en forsker. Hen må i tillegg se alle forbindelser mellom det å gjøre og gjennomgå i forhold til det hen skaper. Dewey mente at det å se slike forbindelser er en av de mest krevende former for tenkning (Dewey, 2008, s. 204). I min prosess så er tankene helt oppslukt i det jeg har fremfor meg. Det er utrolig slitsomt å være oppi det, men det er for meg kun en positiv opplevelse. Hendene og hjernen er i en symbiose, de skaper noe sammen. For meg er dette skaperglede.

### 7.3 Det skjer i prosessen

Den største utfordringen i oppstarten av prosessen var teksturen som dannet seg i akrylen (Figur 15 og 17). Hvis jeg skulle male over teksturen ville den være forstyrrende og førende i hvordan uttrykket ble på ansiktene. Erfaringen med å male over tekstur er heller ikke en positiv erfaring, og passer seg ikke til min personlige måte å male. Å presse eller trykke akrylen er i tillegg veldig tilfeldig. Det er vanskelig å kontrollere hvilken vei malingen vil gå, hvilke farger som blander seg osv. Hvordan skulle jeg få portrettet og trykket å henge sammen? Noe veldig kontrollert i portrettmalingen, og noe som er tilfeldig i trykket.



*Figur 15 Detalj tekstur, akryl på lerret (Blomberg, 2020)*

Under eksperimentering så oppdaget jeg en mulighet der jeg helt enkelt fjernet maling der portrettet kunne bli malt. Det var en så enkel løsning at jeg ikke hadde klart å tenke på den. Men det ble min gnist som fikk drivet i gang. Nå var det mange nye muligheter å teste ut.

I videreutviklingen av maleriene opplevde jeg motstand, og mistet plutselig mitt flow. Arbeidet føltes overarbeidet, og det var flater som ikke helt stemte. Alt lå til rette for at bildet skulle være bra, men jeg likte det ikke. Jeg la bildet til side, og begynte med noe annet. Jeg innså etter hvert at ansiktene jeg tidligere hadde utarbeidet var mer forvrengte, jeg hadde glemt hvor jeg hadde begynt, og min opprinnelige plan. Ved å la portrettene bli mer abstrakte så smeltet de mer sammen med Rorschach-trykket.



Maleriet ble det da mer spennende fordi det åpnet opp for flere visuelle tolkningsmuligheter. Noen ganger lønner det seg å ta et steg tilbake, jobbe videre med noe annet, for å så gå gjennom arbeidet en har gjort for å huske hva intensjonen var. Det er lett å gå seg vill i sin egen prosess, en trenger tid for refleksjon.



*Figur 16 Første utprøving med å male oppå trykk, akryl på lerret 26x25 cm (Blomberg, 2020)*



*Figur 17 Detalj farge og tekstur, akryl på lerret (Blomberg, 2020)*

Ofte har jeg valgt å bruke meg selv som modell når jeg maler, men ikke denne gangen. Tidligere har det vært enklest å bruke mitt ansikt som utgangspunkt da målet har vært å se farger, og ikke å få det til å ligne mest mulig. Det er ikke noe problem for meg å forholde meg distansert til mitt eget utseende. Jeg forstår det ikke er like lett for alle i en visuell kultur der malen er ganske snever for hvordan en skal se ut, spesielt med tanke på bildene av mennesker i sosiale medier. Jeg ser etter farger og prøver å finne ut hvordan jeg skal blande dem, og sette dem på riktig sted. Jeg ser etter lys og mørke for å lage dybde, former og volum, jeg ser ikke pent eller stygt på den måten. Men i dette prosjektet hadde jeg helt enkelt gått lei av ansiktet mitt. Derfor har jeg først og fremst brukt godkjente bilder for gjenbruk fra internett og noen bilder jeg selv har tatt av venner (Figur 16). Det er også enklere å male fremmede enn venner

for meg. Når venner er modeller føler jeg et press om å gjøre det så pent som mulig. Jeg blir også stresset over tanken på at modellen skal bli misfornøyd.



Figur 18 Bilde fra maleprosess, utforsker fragmentering av portrett (Blomberg, 2020)



Figur 19 Bilde fra maleprosess (Blomberg, 2020)



Figur 20 Akryl på lerret, 70x70cm (Blomberg 2020)

eller hva det måtte være. Det setter ikke bare en demper på hvor mye jeg tør å utfolde penselstrøk og farger, men også en demper på skapergleden. I komposisjonen av bildene er det noen valg som er tatt, og ikke helt overlatt til tilfeldighetene.

For å beholde en tydelig referanse til Rorschach har jeg brukt mørke farger i ytterpunktene på et hvitt lerret (Figur 20–21). Ved å bruke koboltblå har det gitt et veldig mørkt uttrykk, men med litt mer liv i fargen enn svart. Sentrert har jeg blandet en ganske lys mellomtone som passer lysere hud. Dette for å skjule overgangen mellom forgrunn og bakgrunn og for at ansiktene skal smelte sammen med resten av bildet (Figur 13). Denne mellomtonen er også plassert tilfeldig i ytterpunktene for å skape balanse og hjelpe øyet med å flytte seg over hele bildet (Figur 18-19). Dette grepet har jeg også brukt i slutten av prosessen. Hvis jeg oppdager at blikket fester seg på et punkt bruker jeg farge fra det punktet og plasserer det et annet sted, eller eventuelt demper en veldig klar farge som trekker til seg mye oppmerksomhet.

Noe jeg er stolt over er at resultatet kommer av en genuin prosess, jeg endte opp et sted jeg ikke hadde kunnet forestille meg i starten. Når jeg maler med denne fremgangsmåten blir jeg stadig overrasket over hvordan sluttresultatet blir. Det gir meg et driv til å lage enda et bilde, fordi jeg er nysgjerrig på hvordan resultatet blir. Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet at jeg trives best når prosessen er målet, når jeg er i mestringsrommet, og stivner gjerne til når jeg skal lage et sluttprodukt. Ikke denne gangen, nå er jeg i flow og både *utfolder-* og *utvikler* skaperglede, noe som ikke er vanlig for meg. Jeg har gitt meg hen til en prosess som jeg ikke vet hvor ender.





*Figur 21 Akryl på lerret, 58x58 cm (Blomberg, 2020)*

# Litteraturliste

- Alvesson, Mats, & Sköldbberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion- Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Vol. 2.). Lund: Studentlitteratur.
- Bakken, Anders. (2018). *Ung i Oslo 2018*. (NOVA rapport 6/2018). Retrieved from <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2018/Ung-i-Oslo-2018>.
- Bale, Kjersti. (2009). *Eстетikk. En innføring*. Oslo: Pax forlag a/s.
- Böhme, Gernot. (2008). "Innføring" fra Aisthetik. Vorlesungen über ästhetik als allgemeine wahrnehmungslehre (2001). In Kjersti Bale & Arnfinn Bø-Rygg (Eds.), *Eстетisk teori- En antologi* (pp. 519-532). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brønne, Karen. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers- kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk*, 4(2). doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Brandtzæg, Ida, Torsteinson, Stig, & Øiested, Guro. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen- Lærere må arbeide med elevenes psykiske helse gjennom relasjon og epistemisk tillit. *Psykologi- tidsskrift for norsk psykologforening*, 54(8), 766-767. [http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks\\_id=494456&a=4](http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=494456&a=4)
- Christoffersen, Line, & Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Csikszentmihaly, Mihaly. (1992). *Flow- Den optimala opplevelsens psykologi*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Csikszentmihaly, Mihaly. (2014). *The System Model of Creativity* Retrieved from <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-017-9085-7>
- Dalland, Olav. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (Vol. 6). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danbolt, Ingrid A, & Dybvik, Jeanette Helleberg. (2018). Skaperglede som kilde til læring. In Hanne Christensen, Olav Eikeland, Ellen Beate Hellne-Halvorsen, & Inger Marie Lindboe (Eds.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (pp. 274-286). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, John. (2008). "Å gjøre en erfaring" fra *Art As Experience* (1934). In Kjersti Bale & Arnfinn Bø-Rygg (Eds.), *Eстетisk teori- En antologi* (pp. 196-213). Oslo: Universitetsforlaget.

- Dissanayake, Ellen. (1995). The Pleasure and Meaning of Making. *American Craft*, 55(2). <https://search-proquest-com.ezproxy.hioa.no/docview/216139562/fulltextPDF/FB1B4F906CB54264PQ/1?accountid=26439>
- Fancourt, Daisy, & Finn, Saoirse. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. (Health Evidence Network synthesis report 67). Retrieved from <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/what-is-the-evidence-on-the-role-of-the-arts-in-improving-health-and-well-being-a-scoping-review-2019>.
- Fischer, Grete. (2013). Å male bilder som en kilde til velvære. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 2013(01), 55-64. [https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/tph/2013/01/male\\_bilder\\_som\\_en\\_kilde\\_til\\_velvre](https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/tph/2013/01/male_bilder_som_en_kilde_til_velvre)
- FN-sambandet. (u.å). Verdens helseorganisasjon (WHO). Retrieved from <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-organisasjoner-fond-og-programmer/verdens-helseorganisasjon-who>
- Hjerkinn Haug, Stig (2005). *Kreativ ABC* (Vol. 3). Oslo: Chr. Schibsteds Forlag A/S.
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 3). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kjørup, Søren. (1996). *Menneskevidenskapene, problemer og tradisjoner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kristine, Høeg Karlsen, Skregelid, Lisbet, & Holdhus, Kari. (2020, 23. januar). Styrking av praktisk og estetisk innhold i skolen: Velment, men uforpliktende strategi *Utdanningsnytt.no*. Retrieved from [https://www.utoanningsnytt.no/laereplaner-laererutdanning-praktisk-estetiske-fag/styrking-av-praktisk-og-estetisk-innhold-i-skolenvelment-men-uforpliktende-strategi/227587?fbclid=IwAR0yFxAhagt7UQW6skS3mcCh6vgQWLKILpcg7AkTGlgSofcvmAM05R\\_tc](https://www.utoanningsnytt.no/laereplaner-laererutdanning-praktisk-estetiske-fag/styrking-av-praktisk-og-estetisk-innhold-i-skolenvelment-men-uforpliktende-strategi/227587?fbclid=IwAR0yFxAhagt7UQW6skS3mcCh6vgQWLKILpcg7AkTGlgSofcvmAM05R_tc)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lar\\_eplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lar_eplanen_bm.pdf).
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St nr. 28). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag LK20 og LK20S- Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget*. Retrieved from <https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retnin>

[gslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement-og-utforskertrang.pdf?fbclid=IwAR1-LsjLA9_S4U0MJJaNxjWkQmMUHAuMegff3c_gR6DGRUZ6LAuIJf7sfX0).

- Kunnskapsdepartementet. (2019)a. *Skaperglede, engasjement og utforskertrang - praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. (2665820). Retrieved from [https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement-og-utforskertrang.pdf?fbclid=IwAR1-LsjLA9\\_S4U0MJJaNxjWkQmMUHAuMegff3c\\_gR6DGRUZ6LAuIJf7sfX0](https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement-og-utforskertrang.pdf?fbclid=IwAR1-LsjLA9_S4U0MJJaNxjWkQmMUHAuMegff3c_gR6DGRUZ6LAuIJf7sfX0).
- Kunnskapsdepartementet. (2019)b. *Overordnet del- Folkehelse og livsmestring*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, Sture. (2010). *Vitenskapsteori -trasisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus Forlag AS.
- LNU. (2017). *Livsmestring i skolen*. (2017/01). Retrieved from <https://www.lnu.no/2017/01/23/livsmestring-i-skolen-2/>.
- Lutnæs, Eva. (2015). Læringserfaringer for reflekterte forbrukere. Kristisk refleksjon og systemorientert design. *FORMakademisk*, 8(3). doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.1433>
- Montarou, Christian. (2018). Hvordan øke bevisstheten om den førspråkelige dimensjonen av det kroppslige nærværet i tegning? *FormAkademisk-Forskningstidskrift for Design Og Designdidaktikk*, 11(3). doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2829>
- Nielsen, Liv Merete, & Lepperød, Janne. (2019). Hvorfor elever mangler kompetente lærere i Kunst og håndverk. *FORMakademisk*, 12(1). doi:<https://doi.org/10.7577/formakademisk.3629>
- Nilsen, Ruth Einervoll. (2018, 6 September). Elevar skal lære livsmeistring- uvisst om lærarar har tid og kompetanse. *nrk.no*. Retrieved from <https://www.nrk.no/rogaland/elevar-skal-laere-livsmeistring- -uvisst-om-laerarer-har-tid-og-kompetanse-1.14174612>
- Norsk institutt for kreativitet. (u.å.). Definisjoner av kreativitet. Retrieved from <http://www.kreativtnorge.no/>
- Opplæringslova. (1998). *1-1 Formålet med opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1).



- Pöllänen, Sinikka (2015). Elements of Crafts that Enhance Well-Being- Textile Craft makers' Descriptions of their Leisure Activity. *Journal of Leisure Research*, 47(1), 58-78. doi:10.1080/00222216.2015.11950351
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, May Britt, & Jacobsen, Dag Ingvar. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Randers-Pehrson, Anniken. (2016). *Tinglaging og læringsrom i en kunst- og håndverksdidaktisk kontekst*. (Doktorsavhandling, Universitetet i Oslo). Retrieved from <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-56700>
- Reneflot, A, Aarø, LE, Aase, H, Reichborn-Kjennerud, T, Tambs, K, & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Retrieved from <https://www.fhi.no/publ/2018/psykisk-helse-i-norge/>.
- Searls, Damion. (2017, 21 Februar). Can We Trust the Rorschach test? *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/science/2017/feb/21/roorschach-test-inkblots-history>
- Sennet, Richard. (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Siegesmund, Richard. (2013). Art Education and a Democratic Citizenry. *The International Journal of Art & Design Education*, 32(3), 300-308. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.12023.x>
- Toft, Solveig, & Holte, Kari. (2017). Det skapende rom- Betydningen av det ikke målbare. *FORMakademisk.org*, 10(3). doi: <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1400>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen*. Retrieved from [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lar\\_eplanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lar_eplanen_bm.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2019)a. *Høring: læreplaner i kunst og håndverk og duodji*. (Høring 2019/3831). Retrieved from <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/341?notatId=680>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019)b. *Læreplan i kunst og håndverk*. (KHV01-02). Retrieved from <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf>.
- Varkøy, Øivind (Ed.) (2012). *Om nytte og unytte*. Oslo: Abstrakt forl.
- Vaavik, Lars, Andersland, Svein, Arnesen, Trond Egil, Espeland, Magne, Tlatøy, Ingunn, Grønsdal, Ingrid, . . . Tuset, Gry Anette. (2010). *Skolefagsundersøkelsen*



*2009- Utdanning, skolefag og teknologi.* (HSH-rapport;2010/1). Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/152120>

World Health Organisation, (WHO). (2019). Can you dance your way to better health and well-being? For the first time, WHO studies the link between arts and health. Retrieved from <http://www.euro.who.int/en/media-centre/sections/press-releases/2019/can-you-dance-your-way-to-better-health-and-well-being-for-the-first-time,-who-studies-the-link-between-arts-and-health>

# Bildeliste

Forside	Utsnitt av eget bilde (Blomberg, 2020)	
<i>Figur 1</i>	Visuell beskrivelse av hermeneutisk spiral (Blomberg 2020)	s. 36
<i>Figur 2</i>	Bilde fra utstillingen til "Prosjekt i praksis" (Blomberg, 2019)	s. 73
<i>Figur 3</i>	Trykk med akryl på lerret 57x57 cm (Blomberg, 2020)	s. 74
<i>Figur 4</i>	Detalj tekstur (Blomberg, 2020)	s. 74
<i>Figur 5</i>	Eksempel på hvordan farge blir plassert på lerret, akryl på lerret (Blomberg, 2020)	s. 75
<i>Figur 6</i>	Resultat fra figur 4, akryl på lerret (Blomberg, 2020)	s. 75
<i>Figur 7</i>	Tidlig stadium i prosess, maler oppå rød farge. Skissebok, akryl (Blomberg, 2020)	s. 76
<i>Figur 8</i>	Ferdig portrett før trykk med akryl. Skissebok, akryl (Blomberg, 2020)	s. 76
<i>Figur 9</i>	Utprøving fra skissebok, akryl (Blomberg, 2020)	s. 76
<i>Figur 10</i>	Krokitegninger A3. Fra venstre 30 sek, 2 min og 5 min. (Blomberg, 2020)	s. 77
<i>Figur 11</i>	Krokitegning, 30 sek (Blomberg, 2020)	s. 77
<i>Figur 12</i>	Tidlig utprøving på mulig løsning for symmetrisk portrett, tusj og akryl i skissebok (Blomberg, 2020)	s.78
<i>Figur 13</i>	Eksempel på palett som viser fargerikdom (Blomberg, 2020)	s. 78
<i>Figur 14</i>	Detalj, akryl på lerret (Blomberg, 2020)	s. 79
<i>Figur 15</i>	Detalj tekstur, akryl på lerret (Blomberg, 2020)	s. 80
<i>Figur 16</i>	Første utprøving med å male oppå trykk, akryl på lerret 26x25 cm (Blomberg, 2020)	s. 81
<i>Figur 17</i>	Detalj farge og tekstur, akryl på lerret (Blomberg, 2020)	s. 81
<i>Figur 18</i>	Bilde fra maleprosess, utforsker fragmentering av portrett (Blomberg, 2020)	s. 82
<i>Figur 19</i>	Bilde fra maleprosess (Blomberg, 2020)	s. 82
<i>Figur 20</i>	Akryl på lerret, 70x70cm (Blomberg 2020)	s. 82
<i>Figur 21</i>	Akryl på lerret, 58x58 cm (Blomberg, 2020)	s. 84

# Vedlegg

Godkjenning

NSD

19/04/2020 Melleskjema for behandling av personopplysninger

---

**NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

**Meldeskjema 141238**

Sist oppdatert  
22.07.2019

**Hvilke personopplysninger skal du behandle?**

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Type opplysninger**

---

**Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke**

Utdannelse, arbeidsplass, ev annen relevant erfaring

**Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?**

Nei

**Prosjektinformasjon**

---

**Prosjektittel**

Masteroppgave- Skaperglede

**Begrunn behovet for å behandle personopplysningene**

Utdanning og arbeidslivserfaring er relevant for å få en forståelse for hvordan informanten tolker og forstår spørsmål i en intervju. Jeg har et ønske om å få en orientering i hvordan lærere opplever skaperglede i klasserommet og hvordan de forholder seg til begrepet. Jeg ønsker også danne meg et bilde om hva læreren tenker om den nye læreplanen.

**Ekstern finansiering**

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Emma Blomberg [REDACTED]

<https://melleskjema.nsd.no/eksporert/5d091113-c4b7-4c9d-a880-080053a1455c> 1/4

**Behandlingsansvar**

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Eva Lutnæs, [REDACTED]

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Lærere på KDA eller ungdomstrinnet i Kunst og håndverk

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Jeg rekrutterer selv i fagfeltet

**Alder**

23 - 65

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?****Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 1****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Tredjepersoner**

---

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

**Dokumentasjon**

---

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Etter muntlig eller skriftlig ønske

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

Informanten kan få lov å lese det jeg har skrevet før innlevering, hvis den ønsker.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

**Tillatelser**

---

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

**Behandling**

---

Hvor behandles opplysningene?

- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Nettskjema, skal bruke appen: nettskjema-diktafon

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

Nei

### Sikkerhet

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (kodenøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- opplysningene krypteres under lagring

### Varighet

---

**Prosjektperiode**

15.08.2019 - 15.04.2020

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

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

Ja

### Begrunn

Indirekte: Sted, utdanning, undervisningstrinn, erfaring kan gi indikasjon på hvem som har blitt intervjuet

### Tilleggsopplysninger

---

## Informasjonsskriv til informanter

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Hva er skaperglede?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hva skaperglede er og kan være. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Formålet med dette intervjuet er å sette lys på begrepet skaperglede som i anledning fagfornyelsen har fått en mer sentral plass i lærerplanen. Jeg håper å forstå hvordan lærere i kunst og håndverk forstår begrepet skaperglede og hvordan skaperglede subjektivt oppleves i klasserommet.

Gjennom en kvalitativ forskningsstudie vil jeg samle relevant data fra intervjuer med fire til seks lærere i kunst og håndverk. Sentrale deler av intervjuet kommer å bli beskrevet i min masteravhandling som skal være ferdig våren 2020. Min foreløpige problemstilling er; *Med utgangspunkt i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, hvordan kan skaperglede og flow bidra til økt kvalitet i kunst- og håndverksundervisningen?*

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet, storbyuniversitetet. Fakultet for estetiske fag.

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

Du har blitt valgt ut til å delta fordi du er lærer i kunst og håndverk på ungdomskolen i Oslo kommune.

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

Jeg ønsker å samle inn informasjon gjennom et halvstrukturert intervju. Halvstrukturert innebærer at det vil være noen forhåndsbestemte spørsmål, men med rom for en dialog innenfor temaet. Intervjuet vil ta cirka 60-90 min. Lydopptak blir gjort av intervjuet og noen komplimenterende notater. Det sentrale temaet er tanker om skaperglede på bakgrunn av fagfornyelsen og hvordan skaperglede manifesterer seg i klasserommet og i planleggingen av undervisningen.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### 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.

Opplysningene vil bli delet med mine to veiledere. I min avhandling ser jeg det ikke relevant å dele mer enn generell beskrivelse av informanten. Erfaring og utdannelse kan være relevant samt hvilket trinn man underviser i.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 april 2020. Transkriberte intervjumateriale vil bli lagret totalt anonymisert. Opptak vil bli slettet.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [OsloMet](#), storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

[OsloMet](#), Fakultet for estetiske fag ved Emma Blomberg på epost [redacted] eller telefon: [redacted] Eller veileder Eva Lutnæs på epost [redacted] eller telefon: [redacted]

Vårt personvernombud: Lene Bomann-Larsen

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eva Lutnæs  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Emma Blomberg  
*Eventuelt student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hva er skaperglede?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju



- at det blir tatt opp lyd av intervjuet
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (*by, utdanning, undervisningstrinn, relevant erfaring*)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15 april, 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

<p>Fase 1: Rammesetting</p>	<p>Uformell prat og informasjon 5 min</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva intervjuet skal brukes til, forklar taushetsplikt og anonymitet</li> <li>• Spør om noe er uklart eller om informanten har spørsmål</li> <li>• Temaet for samtalen- min bakgrunn-velbefinnende-min nysgjerrighet</li> <li>• Påminn om at dette er en intervjusituasjon</li> <li>• Informer om opptak, sørg for samtykke</li> <li>• Start opptak</li> </ul>
<p>Fase 2: Erfaringer</p>	<p>Overgangsspørsmål/kartlegging 10-15 min</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilken utdanning har du? Annen relevant erfaring?</li> <li>• Hvor lenge har du jobbet som kunst og håndverklærer? (Fulltid, eller har du noen andre fag? Samarbeider du med noen andre lærere i kunst og håndverk? )</li> <li>• Hvor mange klasser/størrelse på klassen?</li> <li>• Er du fornøyd med verkstedene?</li> <li>• Driver du med noen kreativ aktivitet på fritiden?</li> </ul>
<p>Fase 3: Fokusering</p> <p>Fagfornyelsen</p> <p>Tverrfaglige temaer: Folkehelse og livsmestring</p> <p>Synonymer: læringslyst Skaperkraft Mestring</p>	<p>Nøkkelspørsmål 3-5 stk med oppfølgingsspørsmål 30 min</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hvordan planlegger du din undervisning?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>Årshjul?</u></li> <li>○ Hva vektlegger du, er det noe som du synes er spesielt viktig?</li> <li>○ Hvilke materialer er dere innom ilt et år?</li> <li>○ Endrer du ofte på oppgaver underveis? Hvorfor?</li> <li>○ hvordan legge forholdene til rette for at elevene kommer inn i en skapende prosess?</li> <li>○ Overraskelser?</li> </ul> </li> <li>• <b>Hvordan ville du beskrevet en motivert elev?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Er alle elever motiverte?</li> <li>○ Opplever du at elevene er veldig motiverte av karakterer?</li> <li>○ Kan du se tendenser at noen elever er for motivert av karakterer?</li> </ul> </li> </ul>

<p>Fokusering</p> <p>Fagfornyelsen</p> <p>Tverrfaglige temaer: Folkehelse og livsmestring</p> <p>Synonymer: læringslyst Skaperkraft Mestring Hygge Kreativitet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Man kan lese artikler at elever sliter mer psykisk uhelse, hvordan opplever du miljøet bland dine elever?</li> <li>○ Hvis du oppdager at en elev sliter med den psykiske helsen, tar du høyde for det i undervisningen, tilrettelegger annerledes?</li> <li>• <b>Ny lærerplan, fagfornyelsen, har du noen tanker om endringene?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Det blir vektlagt fordypning i ungdomstrinnet og at eleven har mulighet til å velge håndverk- eller kunstretning. Har du noen tanker om det?</li> <li>○ Hva er det din skolehverdag som kan gjøre overgangen vanskelig?</li> <li>○ I fagfornyelsen så blir begrepet skaperglede mer sentralt, hva betyr skaperglede for deg?</li> <li>○ Hvordan og når opplever du skaperglede?</li> <li>○ Er det et begrep du bruker?</li> <li>○ I ditt utdanningsløp, kan du huske følelsen av mestring? Når var det, hva skjedde da?</li> <li>○ Hvordan ville du beskrevet skaperglede hos dine elever?</li> <li>○ Hvis du merker at en elev er i «flytsonen»</li> </ul> </li> </ul>
<p>Fase 4: Tilbakeblikk</p>	<p>Oppsummere funn, har jeg forstått deg riktig? Er det noe du vil legge til? 10 min</p> <p>Åter komme på mail for komplementering?</p>