

KREATIVITET OG LIVSMESTRING I KUNST- OG HÅNDVERKSFAGET

En studie av kunst- og håndverkslæreres forståelse av kreativitet og koblinger
knyttet til livsmestring.



Gunn Synnøve Dalstein
Kandidatnummer: 538

Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design
Institutt for estetiske fag, Fakultetet for teknologi, kunst og design
OsloMet – Storbyuniversitet
2022

Kreativitet og livsmestring i kunst- og håndverksfaget.
En studie av kunst- og håndverkslæreres forståelse av kreativitet og koblinger
knyttet til livsmestring.

Gunn Synnøve Dalstein
Master i estetiske fag, studieretning Fagdidaktikk: kunst og design
Institutt for estetiske fag, Fakultetet for teknologi, kunst og design
OsloMet – Storbyuniversitet
2022
<https://oda.oslomet.no>
Kandidatnummer: 538

Forord

Mine fem år med studier på OsloMet går nå mot slutten og et nytt kapittel i livet begynner som ferdig utdannet kunst- og håndverkslærer. Studien har gitt meg kunnskap om temaer jeg brenner for som lærer som forhåpentligvis også kan gi inspirasjon og være et bidrag til fagfeltet. Masterarbeidet har vært svært spennende, givende og lærerikt. Jeg sitter igjen med ny og verdifull kunnskap som jeg opplever gjør meg bedre rustet til å bevege meg ut i lærerprofesjonen. Prosessen har gitt meg større forståelse for temaet kreativitet, og hvordan kreativitet og livsmestring kan gå hånd i hånd.

Jeg vil takke ...

... mine seks fantastiske informanter som så modig stilte opp til intervju og delte av sine erfaringer, opplevelser, tanker og meninger. En ekstra takk til de tre informantene som også stilte opp til observasjon av deres undervisningspraksis.

... mine støttende og hjelpsomme veiledere Venke Aure og Joar Skrede som har bistått meg i prosessen og gitt meg gode råd og faglig støtte.

... deg Erik, som alltid har troen på meg! Takk for utallige kaffekopper, lunsjer og oppmuntrende ord du har gitt meg da jeg satt med masteroppgaven i helgene. Takk for alle treningsøkter, turer og gode samtaler som har fått tankene over på noe annet og gitt meg et nytt blikk på masteroppgaven.

... deg min kjære søster, Ida Marie, som har hjulpet meg med råd, tips og rettskriving av masteroppgaven. Det har vært til stor hjelp!

... familien min og venner for motivasjon og gode ord gjennom masterarbeidet. I tillegg til hjelp fra medstudenter, venner og familie med korrektur og språkvask av masteroppgaven som har bidratt til en bedre leseropplevelse.

Sammendrag

De siste årene har begrepet kreativitet fått større oppmerksomhet i grunnopplæringen i Norge og i mange deler av verden. I tillegg har livsmestring, som inngår i det tverrfaglige temaene, blitt implementert i den nye læreplanen. Masteroppgaven tar derfor sikte på å undersøke kunst- og håndverkslæreres forståelse av kreativitet og hvilken kobling dette kan ha til livsmestring i undervisning. I studien har jeg derfor tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan kan en undersøkelse av kunst- og håndverkslæreres forståelse av begrepet kreativitet bidra til å belyse potensiale for å arbeide med livsmestring i undervisning?*

Undersøkelsens empiri bygger på kvalitative semi-strukturerte intervjuer med seks barneskolelærere i kunst- og håndverksfaget. Samt fra åpne observasjoner på et utvalg av tre av informantenes undervisningspraksis. Studien har hovedvekt på intervjuene hvor oppmerksomheten er rettet mot informantenes forståelser av begrepet kreativitet, samt hvordan de mener kreativiteten kan være en døråpner for å jobbe med livsmestring i undervisning. Observasjonene er utført som en supplerende metode for intervju for å oppnå rikere og mer detaljert forståelse med utgangspunkt i intervjuene. Hensikten med masteroppgaven er å få dypere forståelse og innsikt i hvordan kreativitet forstås og anvendes av lærere, og hvilken kobling dette kan ha mot temaet livsmestring. Gjennom observasjon ønsker jeg å se om det informantene gir uttrykk for i intervjuene også kommer til syne i deres undervisningspraksis. De tre hovedfunnene i oppgaven handler om lærernes forståelse av begrepet kreativitet, forutsetninger for kreativitet, og koblingen mellom kreativitet og livsmestring. Et av studiens funn bygger på at lærerne opplever kreativitet som et komplekst og vanskelig ord å definere og forstå. Gjennom empiri kom det frem at det er ulike forutsetninger for å utvikle den kreative evnen og at dette er noe læreren burde reflektere over. Videre viste undersøkelsen at kreativitet støtter elevenes egen problemløsningsprosess. Slik innebærer arbeidsmåten potensialer for livsmestring gjennom problemløsning hvor elevene opparbeider evnen til å håndtere motgang og utfordringer. I tillegg viser undersøkelsen at kreativiteten kan lede til en kreativ opplevelse og *flow* som et rom for frihet og pause fra omverdenen. Ved at elevene får medbestemmelse, valgfrihet og mulighet til å spille på egne interesser kan bevisst arbeid med kreativitet spille en rolle inn mot temaet livsmestring. Mitt praktisk-estetiske arbeid fungerer som en kommentar til studien, der jeg retter oppmerksomhet mot egen kreativ opplevelse og *flow* gjennom teknikken *paint pouring*.

Summary

The concept of creativity has gathered great attention in the last years in Norway, as well as in many parts of the world. Life Skills has also been implemented as an interdisciplinary field in the new Norwegian curriculum. This study investigates Art and Craft teachers understanding of creativity, as well as the connection this may have to the implementation of the interdisciplinary field of Life Skills related topic in teaching. This study has therefore been based on the following research question: *How can a study of Arts and Crafts teachers understanding of the concept of creativity help to shed light on the potential for working with the interdisciplinary field of Life Skills in teaching?*

The empirical data presented in this study is derived from quantitative semi-structured interviews with six Art and Craft teachers working in Norwegian Primary school. Data has also been derived from open observation with a selection of three of the informants' teaching practices. This study is weighted towards the interviews where the focus is the informants understanding of the term creativity, and how they believe creativity can be a door opener to applying Life Skills in teaching. The observation has been used as a supplementary method to achieve a richer and more detailed understanding of the interviews. This master's thesis aims to gain a deeper understanding and insight into how creativity is understood and used by teachers, and how this is connected to the interdisciplinary field of Life Skills. Through the observational method I wish to learn if the informants' teaching practices corroborates what they have previously expressed in their interviews. The three main findings in this study relate to the teachers understanding of the term creativity, prerequisites for being creative, as well as the link between creativity and Life Skills. The key finding of this study is that teachers find creativity a difficult term to define and understand. The empirical evidence indicates that there are different prerequisites for developing the creative ability, and that this is something the teacher should reflect on. Furthermore the study shows that creativity can contribute to the pupils Life Skills through problem solving and developing the ability to handle adversity and change. Additionally, creativity can lead to creative experiences and *flow* as a space of freedom and gaining a break from the outside world. By allowing the pupils to participate and giving them freedom of choice and the opportunity to explore their own interests, consciously working with creativity can impact the interdisciplinary field of Life Skills. As a complementary to the study I have explored my own creative experience and *flow* through the technique of paint pouring in the practical-aesthetic part of the thesis.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Summary	IV
1. Innledning og bakgrunn for valg av tema	1
<i>1.1 Studiens formål og problemstilling</i>	2
<i>1.2 Avgrensning</i>	2
<i>1.3 Tidligere forskning</i>	3
<i>1.4 Masteroppgavens struktur</i>	6
2 Teori, sentrale dokumenter og forskning	7
<i>2.1 Tverrfaglig tema – Folkehelse og livsmestring</i>	7
2.1.1 Kritikken mot temaet livsmestring i læreplansammenheng	9
<i>2.2 Hva er kreativitet?</i>	10
2.2.1 Pedagogiske forutsetninger	13
<i>2.3 Kreativitet i læreplanen</i>	16
<i>2.4 Flow-teori</i>	18
<i>2.5 Kreativitet og helsefordeler</i>	20
<i>2.6 Goodlads læreplannivåer</i>	22
3 Forskningsstrategi	25
<i>3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted</i>	25
3.1.1 Konstruktivisme	25
<i>3.2 Hermeneutikk</i>	26
<i>3.3 Utvalg</i>	27
3.3.1 Presentasjon av informantene.....	27
4 Metode	29

4.1	<i>Kvalitativ metode</i>	29
4.1.1	Abduktiv tilnærming	30
4.2	<i>Metoder for datainnsamling</i>	30
4.2.1	Intervju som metode	30
4.2.2	Gjennomføring	31
4.2.3	Lydopptak.....	32
4.2.4	Transkribering av intervjuene	33
4.2.5	Observasjon som metode.....	33
5	Analysemetode	36
5.1	<i>Analyseprosess</i>	36
5.2	<i>Studiens forskningsetikk, reliabilitet og validitet</i>	39
5.2.1	Forskningsetikk	39
5.2.2	Reliabilitet og validitet	40
6	Presentasjon av drøfting og funn	42
6.1	<i>Definisjon av kreativitet</i>	43
6.1.1	Læreres forståelse av kreativitet.....	43
6.1.2	Læreplanen	47
6.1.3	Oppsummering av funn	49
6.2	<i>Forutsetninger for kreativitet</i>	49
6.2.1	Rammer	50
6.2.2	Tilpasset opplæring	56
6.2.3	Elevmedvirkning	64
6.2.4	Oppsummering av funn	67
6.3	<i>Kreativitet og livsmestring</i>	69
6.3.1	Kreativitet som verktøy for å mestre	69
6.3.2	Kreativitet som fristed	74
6.3.3	Oppsummering av funn	78
7	Avslutning	80
7.1	<i>Veien videre</i>	81

8 Praktisk-estetisk arbeid	83
Referanseliste	89
Bideliste	96
Vedlegg 1: Godkjenning NSD	97
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter.....	100
Vedlegg 3: Intervjuguide	103
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte – observasjon	106

1. Innledning og bakgrunn for valg av tema

De siste årene har kreativitet fått større oppmerksomhet og blitt viktigere i grunnopplæringen i mange deler av verden (Craft, 2006). Utviklingen i Norge er en del av denne trenden hvor barn og unges kreativitet i grunnskolen har fått mer oppmerksomhet. Kunnskapsløftet 2006 og den nye, nåværende læreplanen (LK20) legger stor vekt på begrepet kreativitet. Kreativitet har vært, og skal fortsette å være et sentralt område for undervisning i alle fag (Olafsson, 2020b). Selv om det er en bred enighet om viktigheten av kreativitet i skolen, sier læreplanene likevel lite om hva begrepet kreativitet inneholder, eller hvordan læreren skal forstå og forholde seg til det.

Verken den nåværende læreplanen (LK20), eller den forrige (LK06) oppgir hva kreativitet skal eller kan innebære. Læreplanene beskriver heller ikke hvordan læreren skal praktisere kreativitet, og på hvilke måter kreativitet bør utvikles i utdanningen (Olafsson, 2020b). Uklarhet knyttet til begrepet skapte interesse og undring, noe som er årsaken til at jeg ønsket å forske på dette temaet. Jeg stilte meg derfor spørsmål om hvordan lærere viste til forståelse og praksis knyttet til kreativitet i undervisningen når læreplanen ikke viste til slike beskrivelser. Med dette som bakgrunn ønsket jeg å undersøke hvordan barneskolelærere i kunst- og håndverksfaget forsto begrepet kreativitet, og hvordan kreativitet kunne være et utgangspunkt for å jobbe med livsmestring i undervisning. Før lærerstudiene jobbet jeg to år på tre forskjellige barneskoler, i løpet av disse årene møtte jeg mange elever som trengte hjelp til å møte utfordringer, sortere tanker og få et bedre selvilde. Gjennom disse erfaringene, samt erfaringer fra praksis på bachelorstudiet har jeg opplevd at jeg med fordel kunne hatt mer kunnskap om livsmestring som tema. Formålet med studien er å gi meg selv og andre lærere innsikt i temaene, samt bidra til forskningsfeltet.

I Kunnskapsløftet 2020 (LK20) har folkehelse og livsmestring kommet inn som ett av de tre tverrfaglige temaene i ny overordnet del av læreplanen. De to andre tverrfaglige temaene er demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. I stortingsmelding 28 sies det at temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag. De tre temaene skal være fagovergripende og legge til rette for tverrfaglig samarbeid (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7). Det kan tolkes som at livsmestring skal være synlig i alle fag i skolen. De tverrfaglige temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever innsats og engasjement fra enkeltmennesker og felleskap i lokalsamfunn, nasjonalt og globalt. Elever i dagens skole

skal gjennom ulike fag opparbeide kompetanse og kunnskap innenfor temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

1.1 Studiens formål og problemstilling

Formålet med mastergradsoppgaven er å undersøke begrepet kreativitet, og hvordan dette kan kobles til livsmestring som inngår i de tverrfaglige temaene. I anledning fagfornyelsen sies det at kreativitet skal fortsette å være et sentralt område for undervisning (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 23-24). På grunnlag av den vesentlige rollen kreativitet gis i læreplansammenheng ønsket jeg å utføre en studie av hvordan et utvalg kunst- og håndverkslærere i barneskolen forstår begrepet kreativitet, samt hvordan kreativitet oppleves og erfares fra et lærerperspektiv. Jeg håpet å få klarhet i om det finnes sammenhenger mellom kreativitet og livsmestring. Med bakgrunn i at livsmestring som inngår i de tverrfaglige temaene har kommet inn på timeplanen, ønsket jeg å undersøke om kreativitet kunne være et verktøy for å bedre elevenes hverdag og gi de evnen til å mestre livene sine. På bakgrunn av dette formulerte jeg problemstillingen:

Hvordan kan en undersøkelse av kunst- og håndverkslæreres forståelse av begrepet kreativitet bidra til å belyse potensiale for å arbeide med livsmestring i undervisning?

1.2 Avgrensning

For å begrense omfanget av studien er undersøkelsen situert på forståelse av kreativitet hos barneskolelærere. Elevundersøkelsen viser at motivasjonen til elever på mellomtrinnet er synkende (Wendelborg, et al., 2020). Til tross for det viser forskning at mange barneskoleelever har det bra, men undersøkelser avdekker også at noen ikke har det bra, føler seg ensomme, triste og har et dårlig selvbilde (Løvgren & Svagård, 2019, s. 2). Derfor anså jeg det som hensiktsmessig å intervju kunst- og håndverkslærere på barneskolen. Intervjuene er gjennomført med seks lærere fordelt på ulike skoler med beliggenhet i ulike geografiske områder i Oslo og nærliggende fylker. Deretter ble observasjon av lærers undervisningspraksis gjennomført med tre av informantene for å få utfyllende informasjon om forholdet mellom det som ble presentert gjennom intervjuene, og lærernes undervisningspraksis.

1.3 Tidligere forskning

I denne delen presenteres et utvalg av tidligere forskning innen temaene kreativitet og livsmestring. Ut fra søk i litteratur og databaser har jeg sett at det finnes lite forskning på hvordan kreativitet forstås av kunst- og håndverklærere i barneskolen og hvordan kreativitet kan knyttes til livsmestring. Mye av forskningen som er gjort omhandler temaene situert på ungdomstrinnet, lærerstudenter, videregående opplæring eller barnehage. I stor grad er forskning som omhandler temaet kreativitet knyttet opp mot vurdering (Lutnæs, 2015; Olafsson, 2020a, 2020b). På grunnlag av det har jeg et ønske om at denne studien skal tilføre kunnskap til fagfeltet. Selv om det er gjort lite forskning som omhandler barneskolelæreres forståelse av kreativitet har jeg likevel funnet forskning som inngår i temaene problemstillingen omhandler, og et utvalg av forskningen blir presentert nedenfor.

Ut ifra databasesøk merket jeg meg artikkelen *Å støtte kreativitet* av Brynjar Olafsson (2020b). Artikkelen omhandler en kvalitativ studie med individuelle intervjuer med åtte kunst- og håndverklærere i grunnskolen. Forskningen undersøker hva kunst- og håndverklærere i barne- og ungdomsskolen mener støtter eller hemmer undervisning som konsentreres på kreativitet, og hvordan de forstår kreativitet. Olafsson (2020a) har også utført en kvantitativ studie hvor han gjennom svarene på et spørreskjema fra 791 lærere i grunnskolen undersøker deres forestillinger om kreativitet. Studiens funn viser at noen kunst- og håndverklærere er av den oppfatning at kreativitet ikke kan utvikles hos alle elever, og opplever det som utfordrende å støtte elever som viser dårlige kreativitetsevner eller mangel på motivasjon (Olafsson, 2020a).

Emma Bloombergs (2020) Masteroppgave *Skapergledens muligheter* er en studie basert på kvalitative intervjuer som omhandler hvordan kunst- og håndverklærere i ungdomsskolen forstår skaperglede og hvordan skaperglede kan spille en sentral rolle for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Bloombergs hovedkonklusjon viser at informantene har ulike forståelser av begrepet og fenomenet skaperglede. Hun fant ut at ved å tilrettelegge for *flow* kan elevene være med å definere egne mål og slik kan kunst og håndverk spille en sentral rolle for folkehelse og livsmestring i skolen (Bloomberg, 2020). Min studie kan ses i sammenheng med Bloombergs forskning fordi vi begge retter oppmerksomhet mot det tverrfaglige temaet livsmestring. I tillegg er *flow* et av komponentene som har fått interesse i studien da flere av informantene snakket om dette under intervjuene.

Jenny Herwig Abelson (2020) sin masteroppgave *Kreativitet i skolen* omhandler intervjuer og observasjoner med tre ungdomsskolelærere som ikke underviser i praktiske- og estetiske fag. Hun har forsket på hvordan lærere forstår og praktiserer kreativitet i skolen. Abelson sitt hovedfunn er at de tre lærerne er usikre på hva kreativitet er og hvilken plass det har i skolen, likevel kommer det frem at informantene tar i bruk kreative undervisningsmetoder uten at de selv er bevisst det. Min undersøkelse kan ses i sammenheng med Abelsons studie fordi forskningen omhandler kreativitet, samt at både intervju og observasjon benyttes som metoder for å innhente data (Abelson, 2020, s. 2 & 59).

Den australske professoren Anne Bamford utførte i 2012 oppdraget med å kartlegge «*Arts and cultural education in Norway*» på vegne av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (Bamford, 2010/2011). I rapporten fremheves det at mer kunst, kultur og kreativitet kan bidra til bedre kvalitet, bedre resultater og større grad av mestring for elevene. Forskning viser at kunst, kultur og kreativitet har betydning for elevens mestring, kvalitet og for resultater i andre fag. Rapporten viser også at flere elever kjeder seg og har mistet troen på skolen, og at elevene ønsker seg flere praktiske fag og kreative måter å lære på. Det stadfestes også i rapporten at både lærere, rektorer og elever mente at økt bruk av kreative og praktiske læringsformer i skolen vil føre til oppmuntring, trivsel og mestring (Bamford, 2010/2011, s. 13-14).

Kaimal, Ray og Muniz (2016) har forsket på hvilken innvirkning 45 minutter med visuelle kunstprosjekter kan ha på kortisol-nivået, altså stresshormonet, til 39 friske voksne. Funnene viser at kunstprosjektene reduserte stress, samt at deltakerne opplevde kunstprosjektet som avslappende, hyggelig og frigjørende. I tillegg viste kunstprosessene å bidra til at deltakerne lærte nye aspekter ved seg selv hvor de befant seg i *flow* og fortapte seg i arbeidet. Studien viser at kunstprosjekter kan ha positiv effekt på psykologiske tilstander og psykisk helse (Kaimal, et al., 2016, s. 74 & 79).

Secker, Heydinrych, Kent og Keay (2017) har forsket på hvilken innvirkning kreative aspekter og prosesser ved å lage visuell kunst i et kunst- og metalhelsekurs kan ha på deltakernes mentale helse og velvære. Funnet i studien viser at de kreative aspektene ved kunstkurset spilte en sentral rolle for å forbedre deltakernes mentale helse og velvære. Forfatterne fremhever viktigheten av å gi mulighet til å oppleve fordelene med kreativt arbeid. Resultatene viser til at deltakerne rapporterte om positive fordeler med kreativitet som blant

annet økt selvtillit, optimisme, bedre relasjoner og større motivasjon. De fremhever at studien bidrar til å forstå hvordan deltakelse i kreative prosesser vil være til fordel for deltakernes mentale velvære (Secker et al., 2017, s. 82).

1.4 Masteroppgavens struktur

I kapittel 1 er det gjort rede for studiens aktualitet med bakgrunn, formål og problemstilling, avgrensning og tidligere forskning.

I kapittel 2 redegjøres det for relevant teori, sentrale dokumenter og forskning.

I kapittel 3 og 4 redegjøres det for valgene som er gjort i forhold til forskningsstrategi og metode. I kapittel 3 fremheves vitenskapsteoretisk ståsted, hermeneutikk og utvalget med presentasjon av informantene. I kapittel 4 redegjøres det for studiens datainnsamlingsmetoder og gjennomføring av disse.

I kapittel 5 presenteres analysemetode, og vurdering av studiens forskningsetikk, reliabilitet og validitet.

I kapittel 6 tar jeg for meg presentasjon av drøfting og funn basert på studiens empiri. Funnene er strukturert ut ifra kjernekategoriene med påfølgende underkategorier.

I Kapittel 7 presenteres avslutning med studiens mest sentrale funn for å besvare problemstillingen, samt veien videre.

I kapittel 8 redegjøres det for det praktisk-estetiske arbeidet som en kommentar til studien. Der undersøker jeg egen kreativ arbeidsprosess gjennom teknikken *paint pouring*.

2 Teori, sentrale dokumenter og forskning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for relevante dokumenter, teori og forskning som kan ses i sammenheng med studiens aktualitet. De ulike delene vil senere bli brukt for å analysere og drøfte empirien. Kapittelet er delt opp i seks delkapitler. I 2.1 redegjøres det for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring og kritikken mot livsmestring. I kapittel 2.2 vil oppmerksomheten rettes mot kreativitet med ulike beskrivelser og forståelser. Her inkluderes også beskrivelser av ulike pedagogiske forutsetninger for kreativitet. Deretter i kapittel 2.3 vil oppmerksomheten ligge på hvordan læreplanen og dokumenter fra Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet og LNU beskriver kreativitet. Videre i kapittel 2.4 redegjøres det for kreativitet gjennom opplevelsen av *flow*, før jeg i kapittel 2.5 vil presentere teori og forskning om helsefordeler med kreativitet. Til slutt vil jeg komme inn på Goodlads (1979) læreplannivåer og beskrive hvordan nivåene benyttes i studien.

2.1 Tverrfaglig tema – Folkehelse og livsmestring

I kunst- og håndverksfaget omhandler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring at elevene tilegner seg praktisk problemløsning og utvikler evne til skapende tankeprosesser. Elevene skal opparbeide evnen til praktiske ferdigheter, stille spørsmål, møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner. I tillegg skal arbeid gjennom visuell og materiell kultur bidra til å styrke elevens selvbylde og identitetsutvikling, noe som gir forståelse for mangfold og skaper mening i tilværelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Nedfelt i opplæringsloven står det under formålet med opplæringen:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre 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)

Her vises det at livsmestring er forankret i formålsparagrafen, noe som gir uttrykk for skolens verdigrunnlag. Dette tilsier at å mestre egne liv er vedtatt av Stortinget som et av skolens brede formål. De nye kompetansemålene skal bidra til at elevene skal kunne lære og bruke ferdigheter og kunnskap til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner (Kunnskapsdepartementet, nr. 259-19, (2019)).

Ordet livsmestring innebærer å forstå og kunne påvirke faktorene som har betydning for mestring av eget liv. Det dreier seg om å kunne takle livets påkjenninger og klare å reise seg

etter motgang (Madsen, 2020, s. 10). Rapporten *Livsmestring i skolen – for flere små og store seiere i hverdagen* (LNU, 2017) definerer ordet livsmestring på følgende måte

«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, s. 9)

Definisjonen kan minne om formuleringen i opplæringsloven under overordnet del. Begge formuleringene kan tolkes som at temaet livsmestring omhandler at man håndterer psykisk helse på en praktisk måte. Dette er på grunn av at definisjonene viser til at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskaper, dyktighet og holdninger, og på den måten kan det tolkes som at man skal jobbe med livsmestring gjennom praktiske metoder. LNU (2017, s. 9-10) beskriver også at psykisk helse er tett knyttet til begrepet livsmestring. Dersom et barn har god psykisk helse, har det ifølge LNU:

«Evnen til å mestre tanker, følelser og atferd. Evne til å tilpasse seg endringer og håndtere motgang hører også inn under begrepet. Fraværet av psykiske plager er ikke tilstrekkelig indikasjon på god psykisk helse. Følelsen av tilfredshet, empati, selvkontroll og samarbeidsevne inkluderes ofte». (LNU, 2017, s. 10)

Sitatet viser til at man kan hjelpe elever mot god psykisk helse ved å opparbeide deres evne til å mestre tanker, følelser og atferd, samt være tilpasningsdyktig og håndtere motgang. Her trekker de også frem begrepet tilfredshet, det kan tolkes som at dersom elevene opplever tilfredstillelse kan dette kobles til temaet livsmestring.

Livsmestring handler ifølge helsedirektoratet (2017) om å kunne forstå og ha mulighet til å påvirke de faktorene som er avgjørende for mestring av eget liv. Høy livskvalitet forutsetter en god balanse mellom de kravene omgivelsene stiller, og de forutsetningene enkeltmennesket besitter. Helsedirektoratets definisjon kan tolkes som at man som lærer er nødt til å tilpasse oppgavens krav etter elevenes forutsetninger, for at de skal kunne oppnå høy livskvalitet. I grunnopplæringen er tilpasset opplæring et gjennomgående prinsipp. Nedfelt i opplæringsloven under lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringen står det «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Dette stadfester at lærere er forpliktet å tilpasse opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2021a, s. 1) beskriver at

tilpasset opplæring vil si å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter for å gi elevene størst mulig læringsutbytte. Skolen skal gi alle elever like muligheter for læring og utvikling uavhengig av deres evner og forutsetninger. De beskriver at det er lærerens ansvar å legge opp til undervisning som bidrar til at elever kan følge egen progresjon, samt delta aktivt i egen læringsprosess og at elevene opplever motivasjon og mestring. I *Temaene i Elevundersøkelsen* blir det presentert at motivasjonsforskning trekker frem variasjon som viktig for elevers motivasjon for skolearbeidet. Varierte arbeidsmåter kan ofte betegnes som praktiske, men slike aktiviteter kan anvendes i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 4). Nielsen (2019) beskriver også viktigheten av variasjon i undervisning. Det å benytte varierte undervisningsmetoder som er tilpasset elevenes forutsetninger er viktig for elevers læring og utvikling (Nielsen, 2019, s. 36).

For kunst- og håndverksfaget er ifølge Nielsen (2019) livsmestring ikke et nytt perspektiv på faget. Selv om temaet er nytt i læreplanen omhandler livsmestring momenter som allerede er etablert i faget. Hun beskriver at dersom det settes av nok tid til oppgaver i faget vil elevene kunne oppnå mestringsglede. Dersom elevene føler at de lykkes og mestrer en aktivitet eller resultatet av en aktivitet kan dette kobles opp mot temaet livsmestring fordi det er helsefremmende (Nielsen, 2019, s. 112-113). Dette indikerer at det å mestre og lykkes med noe omhandler livsmestring. Innføringen av folkehelse og livsmestring i skolen bygger på at Folkehelseinstituttet har konstatert at skolen er en arena for forebygging og helsefremming. Dette kommer frem i opplæringsloven hvor det står «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2).

2.1.1 Kritikken mot temaet livsmestring i læreplansammenheng

Innføringen av livsmestring i læreplanen oppfattes kontroversielt av mange, og jeg vil ta for meg noe av kritikken mot temaet. Madsen (2018) er kritisk til det økte fokuset på psykisk helse, og stiller spørsmål om vi har gått for langt i å få individet til å gå innover i seg selv for å finne løsninger. Denne sterke oppmerksomheten på psykisk helse bærer også med seg en risiko for at elevene blir mer sykdomsbevisste, og derfor kan oppleve seg selv som syke uten at de egentlig er det (Halvorsen, 2020).

Ruth Einervoll Nilsen (2018) skriver i en NRK-artikkel om læreres bekymring rundt innføringen av livsmestring. Artikkelen viser at fagpersoner er bekymret for om lærere er rustet til å undervise i stress og psykisk helse. Professor Edvin Bru uttaler i artikkelen at bekymringen omhandler at lærere ikke har nok kompetanse eller tid til å prioritere livsmestring i fagene. Han mener at undervisning om og for livsmestring vil være like faglig krevende som undervisning i andre fag og beskriver derfor et ønske om at lærere burde fått formell utdanning og kompetanse i temaet. Bru mener at fordi livsmestring er et tverrfaglig tema kan det føre til ansvarsfraskrivelse, hvor lærerne ikke føler ansvar for å undervise om og for livsmestring.

Mørch (2021) beskriver i sin kronikk, *Livsmestring i skolen, helt feil løsning*, at han har vært en del av utvalget ved Utdanningsdirektoratet med engasjement for større oppmerksomhet og kunnskap om psykisk helse. Han beskriver at utvalget fremla forslaget om at kunnskap om psykisk helse og god klasseledelse burde bli en del av lærerutdanningen. Derimot ble livsmestring satt inn i skolen, i undervisning av elever med lærere som ikke har vesentlig kompetanse i psykisk helse. Han er kritisk til læreres kompetanse om livsmestring, og beskriver at dette er profesjonelt arbeid som lærere i utgangspunktet ikke har kompetanse til. Han beskriver at dette er en risiko man ikke har tatt høyde for i innføringen av livsmestring (Mørch, 2021).

2.2 Hva er kreativitet?

Tradisjonelt sett har kreativitet vært et sentralt og viktig tema i grunnskoleutdanningen i en årrekke. Kreativitet er et vanskelig og komplekst begrep som kan forstås og operasjonaliseres på mange ulike måter (Olafsson & Gulliksen, 2018). Ifølge Forsth og Nordvik (1995, s. 10) finnes det mellom 100 og 200 forskjellige definisjoner av hva kreativitet er. De ulike definisjonene bygger på at forskere har ulik forståelse og tilnærming til begrepet kreativitet, samt at det i seg selv er et komplekst ord å definere. Lutnæs beskriver at «Dersom kreativitet skal kunne være en tydelig profil i kunst- og håndverksfagets ansikt utad, er vi avhengig av å utvikle et rikere og mer presist begrepsapparat» (Lutnæs, 2020, avsnitt 6). Dette kan forstås som kritikk til måten kreativitet blir definert i læreplanen. I doktorgradsavhandlingen ser hun kreativitet som faktor x, hvor kjennetegn og referanserammer for kreativitet forble ukjent (Lutnæs, 2011, s. 195). Selv om kreativitet vanskelig lar seg definere, vil jeg legge frem ulike definisjonen og tilnærminger som jeg har støttet masterarbeidet til.

Lerdahl (2007) beskriver at kreativitetsbegrepet er hentet fra det latinske ordet *creare* eller *creatus* som betyr å skape eller frembringe (Lerdahl, 2007, s. 21). Definisjonen kan forstås som at kreativitet og skapende kan ses i sammenheng med hverandre. Ludvigsen-utvalget beskriver i rapporten *Fremtidens skole* at begrepene utforske og skape også omhandler kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning (NOU 2015:8, s. 22). Dette vil si at begrepene kan ses i sammenheng med hverandre, noe som igjen viser at kreativitet består av mange ulike momenter. Ludvigsen-utvalget betegner kreativitet som å være fantasifull i problemløsning, nysgjerrig og utholdende, noe som fører til at man oppnår kunnskap til å skape noe (NOU 2015:8, s. 10). Det å være utholdende og problemløsende kan ses i sammenheng med det Lerdahl (2007) sier om at kreativitet krever mot, både til å feile, gå nye veier, bli avvist og dumme seg ut. Kreativitet krever en holdning og vilje til å ta risiko og bevege seg utenfor trygghetssonen (Lerdahl, 2007, s. 31). Dette sier noe om spennet i hva kreativitet kan være, og at det finnes mange ulike oppfatninger.

Forsth og Nordvik (1995) og Haug (2002) beskriver kreativitet ut ifra tre hoved-definisjoner. Disse er kreativt resultat, kreativ prosess og kreativ opplevelse. Kreativt resultat defineres som «Evnen til å skape nye og nyttige resultater» (Forsth og Nordvik, 1995, s. 9; Haug, 2002, s. 17). Forsth og Nordvik (1995) påpeker at man ikke skal legge for stor vekt på ordet nyttig fordi dette kan erstattes med andre betegnelser som oppfattes positive som vakkert, morsom eller hyggelig. Kreativ prosess blir definert som å være i en skapende prosess, og være i fasen der man lar seg inspirere og jobbe frem ideer (Haug, 2002, s. 17). Denne metoden viste seg å være den sikreste måten å nå kreative resultater på. Her er det mer oppmerksomhet på prosessen, enn på sluttresultatet noe som bidro med å føre deltakerne inn i kreative arbeidsprosesser. Den tredje definisjonen er kreativ opplevelse «Kreativitet er det som gir skaperglede eller tilfredstillelsen ved å ha løst en oppgave» (Forsth og Nordvik, 1995, s. 10). Kreativ opplevelse vil si en spesiell sinnstilstand man befinner seg i når konsentrasjonen er rettet mot å skape, samt følelsen av glede og tilfredstillelse over det man har skapt (Haug, 2002, s. 17). Forsth og Nordvik beskriver at det kan finnes motsetninger mellom måtene å definere kreativitet på. Dette er fordi, på tross av om noe er kreativt for en person, trenger det ikke være det for en annen. Dette bygger på at dersom man har gjort en øvelse mange ganger før, vil man kanskje ikke kjenne på den samme tilfredstillelsen som en som gjør det for første gang, og lærer noe helt nytt (Forsth & Nordvik, 1995, s. 9-11). Hernes ser den kreative prosessen som viktig for elevers læring, og fremhever at undervisningsprosess og

undervisningssituasjon også inngår i elevenes kreative prosess. Her viser han til at lærerens forarbeid med planlegging og valg av metoder vil påvirke elevenes kreative evner (Hernes, 2014, s. 196). Stone og Chakraborty (2011) mener den kreative prosessen gir elever mulighet for å skape ideer, samt å uttrykke seg og sine følelser på en ikke-verbal måte. De beskriver i motsetning at produktet gir begrenset eller ingen mulighet til å uttrykke kreativitet, ta egne valg eller eksperimentere. De mener prosessen er særdeles viktig, og man burde legge mer vekt på prosess enn på sluttprodukt. Forfatterne viser til at man kan løse dilemmaet mellom prosess og produkt ved å koble prosessen med et sluttprodukt. Prosessen gir da mulighet for å utforske, skape og eksperimentere, noe som etter hvert leder til et sluttresultat (Stone & Chakraborty, 2011).

Den russiske psykologen Lev Vygotskij (1995) kobler sine ideer om kunst sammen med sin almene tenking, og redegjør for hvordan vi skaper vår forestillingsverden. Vygotskij (1995, s. 9) mener alle mennesker er kreative. Robinson og Aronica (2018, s. 62) legger i likhet med Vygotskij vekt på at alle mennesker er født med kreative evner og muligheter, og beskriver at det er en myte at kun visse mennesker er kreative. Vygotskij definerer kreativitet som «Enhver menneskelig handling som resulterer i noe nytt er en kreativ handling, uansett om det nye er et fysisk objekt, eller en mental eller emosjonell konstruksjon som finnes inni personen og er kjent av ham» (Vygotskij, 1995, s. 11). Måten han definerer kreativitet på kan tolkes som at kreativiteten både handler om praktisk arbeid i tillegg til det psykiske og mentale. I boken kaller han den kreative evnen for fantasi, og han mener det ikke finnes noen motsetning mellom fantasi og virkelighet. Det vil si at fantasien bygger på erfaringer fra virkeligheten, og på grunnlag av det er den kreative evnen til fantasi avhengig av personens bakgrunnserfaringer. Ifølge Vygotskij (1995) står ikke fantasien i motsetning til hukommelsen, men er derimot avhengig av den og bruker hukommelsen aktivt til nye forbindelser. Med andre ord bruker man de erfaringene og kunnskapene man innehar for å utvikle den kreative evnen til fantasi (Vygotskij, 1995, s. 19- 20). Den amerikansk-ungarske psykologen Mihaly Csikszentmihalyi (2014) beskriver i boken *The system model of creativity* at noen mennesker har den kreative evnen som en mer iboende egenskap. Csikszentmihalyi legger vekt på at dette kan bygge på personlige egenskaper, eller fordi personen er godt posisjonert til domenet. Altså at de har bedre tilgang til det eller deres sosiale forhold gir de mer fritid til å jobbe med materialer (Csikszentmihalyi, 2014, s. 169). Dette bygger på, slik som Vygotskij (1995) også beskriver, hvilke bakgrunnserfaringer personen innehar. Lutnæs (2015) sin drøfting av lærerens vurderingspraksis av kreativitet viser at kreativitet ble sett på

som noe en bisitter som en iboende egenskap snarere enn noe man kunne lære og utvikle gjennom kunst- og håndverkstimene. «This approach makes creativity something you possess, an inherent ability the subject allows you to make use of, not something to learn and expand through Art and Crafts classes» (Lutnæs, 2015, s. 8). Lutnæs sin analyse av lærernes praksis viser til at lærerne ser kreativitet som noe elevene mobiliserer som en iboende egenskap i motsetning til å se på hvordan elever tar i bruk kreative metoder eller strategier. Forskningen til Olafsson (2020a, s. 11) viser at 89% av respondentene var svært enig eller enige i at kreativitet kan læres. Med tanke på de resterende respondentene som ikke har sagt seg enige kan man ifølge Olafsson (2020a) anta at noen av respondentene mener kreativitet er utenfor rekkevidde for enkelte elever, eller at lærerne opplever det utfordrende å støtte elever som viser lite kreative evner.

2.2.1 Pedagogiske forutsetninger

I boken tar Csikszentmihalyi (2014) også opp ulike pedagogiske forutsetninger for hvordan man som lærer kan legge til rette for kreativitet. Han legger vekt på motivasjon som en viktig faktor for kreativitet. Motivasjonen er viktig fordi kreative prosesser vanligvis krever stor motivasjon for å holde ut i domenet. Han hevder at elevens nysgjerrighet og interesse er hovedkilden til potensiell kreativitet. Dette innebærer at læreplanen og undervisningsmetodene bidrar til å stimulere og opprettholde elevenes interesser. Dette vil øke sannsynligheten betraktelig for at elevene blir motiverte, stiller nye spørsmål og utforsker kreative løsninger. Han beskriver at et av lærerens viktigste pedagogiske handling vil være å gjøre seg kjent med elevenes spesielle engasjement og interesser, og kobler lærestoffet til det. Dersom informasjonen som blir gitt ikke spiller på elevenes interesser og behov, vil det kunne føre til at få elever motiveres til å lære utover det som kreves (Csikszentmihalyi, 2014, s. 169, 174-176).

Brønne hevder at evne til kreativitet vokser frem gjennom mestring og læring (Brønne, 2011, s. 105). Det kan tolkes som at dersom man mestrer og lærer noe så kan man utvikle evnen til kreativitet. Indre motivasjon er en faktor som ifølge Csikszentmihalyi (2014) bidrar til kreativitet. Her beskriver han viktigheten av at elevene lærer å nyte tilegnelsen av kunnskap for dens egen skyld. Dette vil gi større engasjement i å utforske og eksperimentere. For at elevene skal kunne oppleve *flow* er det essensielt at oppgavens utfordring møter elevens ferdigheter. Dette innebærer at oppgavene må tilpasses. I tillegg er det viktig at oppgavene formes med tydelige mål og at elevene blir gitt veiledning og relevante tilbakemeldinger.

Dersom dette ikke blir gjort kan det føre til usikkerhet og rådvillhet hos elevene. Med andre ord er tilgang til informasjon som verken er for vanskelig eller for enkel avgjørende for at elever skal bli tiltrukket av læring. Ifølge Csikszentmihalyi (2014) er struktur og mål uunnngåelig i skolen, men til tross for det må elevene gis et visst spillerom når det gjelder å ta beslutninger og utforske i tilegnelsen av ny kunnskap. På den måten vil elevene føle eierskap til materialet som bidrar til motivasjon og mestring (Csikszentmihalyi, 2014, s. 174-176). Det Csikszentmihalyi (2014) beskriver om viktigheten av relevante tilbakemeldinger og veiledning kan ifølge kunst og design i skolen (2021) være utfordrende med den økte tendensen hvor man blir pålagt å ha fulle klasser. De beskriver at det å ha fulle klasser med opp mot tretti elever kan få negative konsekvenser for elevenes læringsutbytte samt lærerens arbeidssituasjon. De fremhever viktigheten av at faget må undervises med halv klasse, med maks 15 elever. Å legge opp til det fagfornyelsen tilsier med varierte praktiske oppgaver, elevmedvirkning og tilpasset opplæring beskriver de som helt umulig dersom undervisningen foregår i full klasse.

Lerdahl (2007, s. 27) påpeker viktigheten av å følge egen lidenskap og engasjement i en kreativ tilnærming. Han beskriver at man forttere blir dyktig i de tingene man brenner for, når arbeidet ikke føles som et ork, men føles givende og motiverende. Det Lerdahl beskriver kan ses i samsvar med det Csikszentmihalyi (2014) sier om at elevers interesse og nysgjerrighet er hovedkilden til potensiell kreativitet. Det å følge elevenes lidenskap, engasjement og interesse kan ses i sammenheng med elevmedvirkning i skolen. I opplæringsloven står det beskrevet; «Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Opplæringsloven og kunnskapsløftet legger føringer for at elevmedvirkning skal gjelde opplæring i alle fag. Elever i norsk skole har rett på å delta i beslutninger som gjelder egen læring. Dette tilsier at elever skal delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og sin egen faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 8-9).

Det Csikszentmihalyi (2014) beskriver om tydelige mål kan ses i sammenheng med rammer. Lerdahl (2007) beskriver at rammer er helt nødvendig i en kreativ prosess. Dette er fordi det er umulig å skape noe ut ifra ingenting. Ramme beskrives ifølge Lerdahl (2007) som struktur, grense, referanse eller avgrensning som skal bidra til å fokusere, skape og ta beslutninger. Uten rammer står man lett fast fordi valgmulighetene blir for mange, noe som medfører at man ikke klarer å generere gode ideer og fort mister motivasjonen. I tillegg er rammer i en oppgave ofte til stor hjelp for å utvikle en kreativ tankegang. Lerdahl løfter videre frem at det

er avgjørende for å kunne arbeide kreativt at rammene verken er for stramme eller før løse (Lerdahl, 2007, s. 103 & 109). Det kan dras paralleller fra det Lerdahl sier om viktighetens rammer og det Csikszentmihalyi (2014) beskriver om viktigheten av tydelige mål. Han beskriver at mål og rammer er helt nødvendige for kreativiteten, og at dersom dette ikke blir lagt til rette for står man lett fast og kan oppleve situasjonen som usikker og frustrerende. Brønne beskriver «[...] born kunne miste motivasjon dersom utfordringar vartfråverande og læringsinnhaldet vart prega av såkalla ”frie”oppgåver». (Brønne, 2011, s. 105). Brønne (2011) trekker i likhet med Lerdahl (2007) frem faren ved at elevene kan miste motivasjon for oppgaven dersom oppgaven ikke har nok rammer, men derimot er preget av det frie. Dette viser at rammer for en oppgave er en forutsetning for å kunne være og utvikle det kreative aspektet.

I boken *Kreativitet i skolen* beskriver Dalland og Thaule-Hatt (2017) kreativitetens plass i skolen, og viser til måter man som lærer kan være kreativ for elevenes beste. Kreativ undervisning handler om å prøve ut nye metoder og innfallsvinkler. I tillegg til å legge til rette for varierte oppgaver og arbeidsformer. Det handler om å tilby undervisning som er interessant, lærerik og spennende (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 14). De mener kreativ undervisning er særdeles viktig for elevers motivasjon og lærelyst. Målet med all undervisning er at elevene forstår lærestoffet, husker det og kan benytte seg av det. Forfatterne mener at kreativ undervisning vil føre til økt motivasjon for læringen. Videre fremhever de at kreative øyeblikk kan bidra til gode læringsopplevelser for elevene. Det vil si at elevene blir engasjert og motiverte for selve læringen. De legger vekt på at kreative øyeblikk forblir noe man husker som elev (Dalland & Thaule-Hatt, 2017, s. 17 & 66). Det å være kreativ i undervisningen handler om at lærere gjør ting litt annerledes. Lærerne lar elevene jobbe med samme kompetansemål, men tilrettelegger for elevene ved å gi ulike oppgaver ut ifra elevenes individuelle interesse, behov og mestringsfølelse (Dalland & Thaule-Hatt, s. 14-15). For å skape kreativ undervisning må man tørre å bevege seg utenfor komfortsonen og prøve ut et nytt undervisningsopplegg. De beskriver også at for å kunne bli en mer kreativ lærer må man jobbe systematisk med seg selv (Dalland & Thaule-Hatt, s. 19 & 101). Forsth og Nordvik (1995) fremhever at det er helt essensielt at læreren forstår hva kreativitet er for å kunne skape kreativ undervisning. De beskriver at dersom man vet hva kreativitet er, vil man kunne lage undervisningsopplegg som stimulerer kreativiteten (Forsth og Nordvik, 1995, s. 12). Dette underbygger at dersom man er usikker på hva kreativitet er kan det føre til at det oppleves vanskelig å skape kreativ undervisning.

2.3 Kreativitet i læreplanen

For å forstå kreativitetens kontekst i skolesammenheng var det viktig å rette oppmerksomhet på læreplanen i kunst og håndverk. I kunnskapsløftet 2020 er begrepet kreativ omtalt hele ni ganger i læreplanen for kunst og håndverk, mens i den forrige (LK06) sto kreativ kun omtalt tre ganger (Utdanningsdirektoratet 2006, 2019). Ut ifra søket kan det tolkes som at kreativitet har blitt et viktigere tema i den nye læreplanen. Den norske skole skal gi elevene rike muligheter for å utvikle engasjement og utforsketrang. Ifølge en pressemelding fra Regjeringen skal den nye læreplanen gi elevene et bedre grunnlag for å kunne reflektere, være skapende, kritiske, utforskende og kreative. Flere fag i skolen skal bli mer praktiske og utforskende med den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, nr. 259-19, (2019)).

I læreplanen for kunst og håndverk står det under fagets relevans og sentrale verdier «Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Sitatet viser at kreativitet skal være sentralt i faget kunst og håndverk. Likevel står det ingenting om hvordan man som lærer skal gjøre kreativiteten sentral i faget. I kjerneelementene under kunst- og designprosesser står det beskrevet «Kjerneelementet kunst- og designprosesser innebærer at elevene skal utvikle nysgjerrighet, kreativitet, mot, skaperglede, utholdenhet og evne til å løse problemer». (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Her henvises det til at kreativitet er viktig i faget kunst og håndverk. I sitatet står det beskrevet at «[...] elevene skal utvikle [...] kreativitet [...]», da kan man stille spørsmål om hvordan man som lærer skal utvikle kreativiteten hos sine elever.

Under kritisk tenkning og etisk bevissthet i overordnet del og opplæringens verdigrunnlag står det innledningsvis «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Videre står det beskrevet at «Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Her blir det beskrevet at kreativ tenkning kreves for å utvikle ny kunnskap, noe som tyder på at kreativitet er viktig i opplæringen for at elevene skal tilegne seg og utvikle ny kunnskap. Innenfor opplæringens verdigrunnlag under overordnet del har det også kommet inn et nytt punkt som heter «1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.6).

Her fokuseres det på at elevene skal oppleve skaperglede, engasjement og utforskertrang, samt viktigheten av å utvikle skapende og kreative evner.

I den nye læreplanen under opplæringens verdigrunnlag står det beskrevet at lærerne i dagens skole skal verdsette og stimulere til vitebegjær og skaperkraft og legge til rette for at elevene får utfolde sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette viser til at kreativitet systematisk skal brukes inn i alle skolefag, og ikke bare de praktisk-estetiske fagene som kunst og håndverk. Ludvigsen-utvalget beskriver at kompetanse i å skape og utforske er fagovergripende kompetanser (NOU 2015:8, s. 22). Noe som tilsier at kreativitet skal implementeres i alle fag. Nielsen (2019, s. 18) beskriver at kreativitet er helt avgjørende for at vi som mennesker skal kunne løse fremtidige utfordringer som vi blir stilt overfor i livet. Ludvigsen-utvalget beskriver i likhet at det norske og internasjonale samfunnet er avhengig av skapende mennesker som bidrar til samfunns- og arbeidsliv, skaper nye virksomheter og finner løsninger på samfunnsutfordringer (NOU 2015:8, s. 31). I den overordnede delen av læreplanen står det beskrevet «Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). På grunnlag av dette anbefaler Ludvigsen-utvalget at skolen bidrar til å utvikle elevers kompetanse innen kreativitet, innovasjon, problemløsning og kritisk tenkning (NOU 2015:8, s. 31).

I august 2019 ble strategien *Skaperglede, engasjement og utforskertrang* publisert av kunnskapsdepartementet (2019). Strategien viser til regjeringens ambisjoner med de praktisk-estetiske fagenes innhold i barnehage, skole og lærerutdanningen. Strategien beskriver at regjeringen ønsker å heve statusen og kompetansen i de praktiske og estetiske fagene. I strategien blir fagene og fagområdenes muligheter og egenverdi løftet frem, og den understreker betydningen av estetiske læringsprosesser og praktiske arbeidsformer i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Kunnskapsdepartementet (2019) legger vekt på at kreativt og skapende arbeid bidrar til å gi barn og unge innovative ferdigheter samt til å skape identitet. Det står forklart «De praktiske og estetiske fagene og arbeidsformene er særlig godt egnet for å utvikle barn og elevers sosiale kompetanse, til å gi dem mestringsopplevelser innenfor trygge rammer og til å fremme god psykisk og fysisk helse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Beskrivelsen kan tolkes som at faget kunst og håndverk er særlig godt egnet til å utvikle livsmestring, fordi livsmestring omhandler mestring og psykisk helse. Kunst og håndverk skal gi elevene særlig mulighet til å drive

kreativ, utøvende og praktisk virksomhet, og til å skape og uttrykke seg i arbeid med ulike materialer, verktøy og instrumenter. Dette kan bidra til relevans fordi elevene får møte ulike materialer og instrumenter som danner grunnlag for et bredt spekter av yrker og kompetanser som er etterspurt i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Det er ifølge Utdanningsdirektoratet (2021b, s. 4) svært viktig for motivasjonen at elevene opplever det de lærer som relevant og meningsfylt. Regjeringen beskriver den nye læreplanen (LK20) skal ha tydelige mål og rammer for innholdet i alle fag. På den måten skal det være synlig for alle involverte aktører hva opplæringen i fagene skal bidra til av læring for elevene (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 42). Internasjonalt kan man også se at det rettes mer oppmerksomhet mot kreativitet og problemløsning i opplæringen. *Education 2030* er et internasjonalt prosjekt som har i oppdrag å utvikle et rammeverk for hvilke kompetanser elever fra OECD-landene har behov for fram mot 2030. Et av de syv hovedkomponentene er kognitive kompetanser der kreativitet og problemløsning er innlemmet som underkompetanser (Meld. St. 28, (2015-2016), s. 14). Dette viser at den kreative evnen har fått større oppmerksomhet og blitt viktigere i grunnopplæringen både i Norge, men også internasjonalt.

Selv om kreativitet har fått større oppmerksomhet finnes det ingen praktisk profil blant de grunnleggende ferdigheter i læreplanen. De fem grunnleggende ferdighetene i læreplanen er lesing, skriving, regning, muntlige- og digitale ferdigheter. Både under etableringen av kunnskapsløftet 2006 og kunnskapsløftet 2020 har fagmiljøet rundt kunst og design i skolen ønsket å få inn en visuell, kulturell eller praktisk profil som en av de grunnleggende ferdighetene. Argumentene nådde ikke frem noen av gangene. På tross av at det ble fremhevet på stortinget at det var et stort behov for en praktisk profil under etableringen av kunnskapsløftet 2020 ble kun de overnevnte grunnleggende ferdighetene stående. Dette var en skuffelse for fagmiljøet, og ble beskrevet som paradoksalt (Nielsen, 2019, s. 97 & 113).

2.4 Flow-teori

Csikszentmihalyi (1992) gjennomførte 25 års «[...] forskning på positive aspekter ved menneskelig erfaring – glede, kreativitet, situasjoner der man er fullstendig oppslukt av livet, det jeg kaller flow» (Csikszentmihalyi, 1992, s. 13 & 18). En av tingene han oppdaget var at lykke ikke er noe som bare skjer, det er heller ikke et resultat av flaks eller tilfeldigheter, og det kan ikke kjøpes. Mennesker som har evnen til å kontrollere indre opplevelser har mulighet

til å påvirke livskvaliteten sin, noe han beskriver som det nærmeste man kommer lykke (Csikszentmihalyi, 1992, s. 18)

Csikszentmihalyis flyt-teori, eller flow-teori på engelsk, legger vekt på balanse mellom utfordringer og dyktighet. Hvis utfordringene er riktige i forhold til våre ferdigheter, og aktiviteten oppleves som givende og motiverende befinner vi oss i flytkanalen. Hvis oppgavene krever for lite av oss i forhold til våre evner og muligheter vil det føre til kjedsomhet. Derimot hvis oppgavene er for vanskelige eller for store, blir vi frustrerte og kan tape selvtillit. *Flow* betyr derfor utfordringer knyttet til evne (Csikszentmihalyi, 1992, s. 99-100).

Opplevelsen av *flow* kjennetegnes ved at konsentrasjonen er så intensiv at oppmerksomheten kun brukes på aktiviteten. Bevisstheten om selvet forsvinner og tidsoppfatningen forandres hvor flere timer kan føles som noen minutter (Csikszentmihalyi, 1992, s. 96). Når et menneske opplever *flow*, vil man kjenne på en dyp glede som vil feste seg og bli noe man husker i lang tid, minnet blir et eksempel på hvordan livet burde være. Det er dette Csikszentmihalyi kaller for optimale opplevelser, *flow*. De beste stundene i menneskets liv er ifølge forfatteren når man strekker sin sjel og kropp til det ytterste i en bevisst anstrenging for å oppnå noe som er vanskelig. Dette står i motsetning til at man tror de beste stundene i livet er mottagende, avslappende og passive øyeblikk. Dette bygger på at man som menneske får kontroll og en følelse av å delta i og bestemme eget livsinnhold noe som fører til lykke (Csikszentmihalyi, 1992, s. 19-20). I forskningen rapporterte folk om de mest positive opplevelsene og den største iboende motivasjonen når de opererte i en situasjon med store handlingsmuligheter, som vil si utfordringer og stor handlingsevne, som vil si ferdigheter (Csikszentmihalyis, 2014, s. 173)

For å oppnå *flow* presenterer Csikszentmihalyi (1992) syv forutsetninger og komponenter som må inntreffe. Den første omhandler at oppgaven vi står overfor må være mulig å fullføre ut ifra våre evner. Det andre komponentet tilsier at konsentrasjon er viktig, og at man må legge til rette slik at man kan konsentrere seg om aktiviteten. Den tredje beskriver forutsetningen om at oppgaven må ha klare mål, slik at man kan konsentrere seg. Det fjerde komponent handler om å få tilbakemelding, og at dette er viktig for å ha evnen til å fullføre oppgaven. Deretter sier den femte forutsetningen at med dypt engasjement vil vi kunne slippe løs bevisstheten om hverdagslige bekymringer og frustrasjoner. Etterfulgt av det sjette

komponent som tilser at nyt-bare opplevelser som *flow* vil gi en følelse av kontroll over egne handlinger. Den siste forutsetningen omhandler at selvoppfattelsen vil forsvinne, men at man som menneske likevel vil fremstå som styrket etter opplevelsen. Csikszentmihalyi (1992) beskriver at kombinasjonen av alle disse komponentene vil gi en følelse av intens nytelse som oppleves så givende at vi vil gi mye innsats for å være en del av det. Han påpeker at med kunnskap om de ulike forutsetningene og komponentene vil man som menneske kunne transformere selv de kjedeligste øyeblikkene i hverdagen til hendelser som hjelper selvet å vokse (Csikszentmihalyi, 1992, s. 72-73).

2.5 Kreativitet og helsefordeler

Ut ifra søk i litteratur og databaser har jeg funnet forskning som viser funn av helsefordeler som en konsekvens av kreativitet og kreativt arbeid. Her ønsker jeg å rette søkelyset mot hvorfor kreativitet er viktig i et helseperspektiv sett opp mot livsmestring. Teori og studiene jeg presenterer vil støtte opp under dette. Dette er med på å argumentere hvorfor kreativitet er viktig for livsmestring som inngår i problemstillingen.

Den amerikanske psykologen Robert Sawyer (2021) er en av USAs ledende eksperter innen kreativitet. Sawyer (2011, s. 10) poengterer viktigheten av å forske på kreativitetsbegrepet og forsøke å redegjøre for det inn i skolen. Han mener dette vil skape rom for motivasjon, bedre undervisning og kreative prosesser. Sawyer (2006) presenterer i boken *Explaining Creativity* hva kreativitet kan hjelpe mennesket med. Her presenterer han helsemessige fordeler med kreativitet, samt fordeler rettet mot samfunnet og arbeidslivet. Han retter oppmerksomhet mot at kreativitet kan hjelpe mennesket med å bli bedre på problemløsning. Fordi vi alle møter problemer og utfordringer i hverdagen som krever kreative løsninger ses kreativiteten som en metode for å bli bedre på å løse problemer. Psykologen beskriver også at kreativitet kan hjelpe lærere i å undervise mer effektivt. Han legger vekt på at kreativitet spiller en stor rolle i menneskers utvikling og læring. Kreativiteten er viktig i undervisning, men også for generelle ferdigheter som hvordan man snakker et språk, hvordan man får venner og hvordan man deltar i gruppeaktiviteter. Dette viser at kreativitet er en viktig ferdighet som elevene vil få brukt for i mange ulike scenarioer av livet sitt for å både lære og utvikle seg (Sawyer, 2006, s. 11).

Sawyer (2006) fremhever at kreativitet kan hjelpe individet med å innse viktigheten av positive toppopplevelser, eller *peak experiences* på engelsk, for mental helse. Han beskriver toppopplevelsene som *flow* hvor han refererer til Csikszentmihalyis (1992) forskning som viser at *flow* og kreativitet bidrar til et lykkeligere og mer tilfredsstillende liv. Han mener derfor at hvis man klarer å forklare hva kreativitet er så kan det hjelpe mennesker med å oppnå positive og helsemessige fordeler som følger en slik opplevelse (Sawyer, 2006, s. 11). Dette viser at man gjennom kreativitet kan oppnå et lykkeligere og mer tilfredsstillende liv noe som kan ses i sammenheng med livsmestring.

I artikkelen *Why our brains love arts and crafts* presenterer artikkelforfatterne at kunst og håndverk spiller en betydelig rolle for å kontrollere stress og forsterke avslapning (Huotilainen, et al., 2018). De presenterer at kunst og håndverk kan bidra til å regulere mentale tilstander gjennom *flow*. Å jobbe med håndverk kan bidra til kreativitet og ha terapeutiske virkninger for individet. Det gjør mennesket i stand til å feile trygt og håndtere følelsene som følger med. De fremhever at kunst, håndverk og kreativitet kan gi helbredende eller beskyttende innvirkning på mentalt, sosialt og fysisk velvære (Huotilainen et al., 2018, s. 1-2). Avslutningsvis mener de at det å jobbe kreativt og eksperimenterende med materialer blir sett på som avgjørende for å utvikle ferdigheter som emosjonsregulering, empati og fantasi. Kunst og håndverk er ifølge Huotilainen et al (2018, s. 13) et uvurderlig middel for å uttrykke og håndtere følelser for mennesker i alle aldre. Dette kan ses i samsvar med livsmestring hvor elevene opparbeider evnen til å mestre tanker, følelser og adferd, hvor følelsen av tilfredstillelse, empati og selvkontroll inkluderes (LNU, 2017, s. 10).

Toft og Holtes (2017) studie *Det skapende rom: Betydningen av det ikke-målbare* retter et blikk mot selve opplevelsen av en skapende prosess. Dette kan ses i sammenheng med kreativ opplevelse. Fordi det å skape kan ses i sammenheng med kreativitet ser jeg studien som relevant (NOU, 2015:8, s. 10). Forfatterne har innhentet data ved å benytte en abstrakt maleoppgave med musikk som inspirasjon (Toft & Holte, 2017, s. 2). Funnene i studien tyder på at er svært gode muligheter for fordypelse og konsentrasjon i en bildeskapende prosess, og kort vei inn til en opplevelse som *flow*. For å trene elevene på å komme inn i *flow* beskriver forfatterne at læreren må kunne motivere, oppmuntre og legge til rette for utfordringer som engasjerer. Likefult er det viktig at elevene får veiledning, tilbakemelding og respons underveis i arbeidet. Avslutningsvis fremhever de at mennesket i møte med teknikker og materialer opplever en estetisk karakter som har betydning for det å utvikle seg som

menneske og person (Toft & Holte, 2017, s. 18-19). Toft og Holtes (2017) undersøkelse er interessant fordi de har benyttet abstrakt maleri i studien drøftet opp mot *flow*-teorien. Abstrakt maleri som uttrykksform kan, ses i sammenheng med eget praktisk-estetisk arbeid hvor jeg utforsker egen kreativ arbeidsprosess med teknikken *paint pouring*.

2.6 Goodlads læreplannivåer

John Inkster Goodlad er en av bidragsyterne innenfor curriculum, som vil si den vide forståelsen av læreplanbegrepet. I nordisk tradisjon oppfattes begrepet læreplan gjerne som selve læreplandokumentet. I amerikansk og engelsk tradisjon brukes derimot begrepet curriculum. Innenfor curriculum-tradisjonen inkluderes det som faktisk skjer på skolens ulike læringsarenaer og ikke bare læreplanens planer og intensjoner (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 153-155).

Læreplanteori omhandler at læreplanen har ulike fremtredelsesformer innad i et utdanningssystem. Gjennom mange tiår har Goodlad forsket på skole og arbeid med læreplanen. På bakgrunn av forskning og studier har han utviklet et begrepssystem for å analysere hvordan læreplaner fremtrer (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 155). Begrepssystemet for læreplananalyse kan gi en dypere forståelse av spennet mellom læreplanens intensjoner og ideer til hvordan den blir realisert og praktisert. Goodlad opererer med læreplanens ulike fremtredelsesformer ut ifra fem nivåer. De fem nivåene i begrepssystemet beskriver veien fra læreplanens idéer, til dens virkeliggjøring i opplæring- og undervisningssituasjon. I fremstillingen av de norske begrepene for læreplannivåene har jeg benyttet Lyngnes og Rismark (2014) sin oversettelse, og trekker inn Goodlads begrepsforståelse. Her har jeg i hovedsak valgt å trekke frem de tre nivåene; *Formal Curricula*, *Percived Curricula* og *Operational Curricula*, fordi det er disse nivåene som vil finne sted i studien. Likevel vil jeg kortfattet beskrive de andre nivåene for å skape en forståelse for sammenhengen mellom Goodlads læreplannivåer.

Ideens læreplan er ifølge Goodlad (1979) et resultat av idealistiske planleggingsprosesser. Her er det de ideene som fremmes om skole, utdanning og fag i samfunnsdebatten før utformingen av et læreplandokument som har oppmerksomhet (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 155). Det er sjeldent at elementene i ideens læreplan blir videreført til elever i sin originale

form. Årsaken til dette er at ideens læreplan ikke forholder seg til hvordan læreplanen vil settes ut i praksis (Goodlad, 1979, s. 60).

Den formelle læreplanen vil si den vedtatte læreplanen som er et formelt styringsdokument for skolens mål og innhold på ulike nivåer. Den formelle læreplanen kan ifølge Goodlad (1979) ses i sammenheng med ideens læreplan på grunnlag av at det finnes et kompromiss mellom ulike strømninger og interesser fra ideens læreplan. Den viktige forskjellen ligger i at dokumentet er offisielt og har blitt vedtatt. I den formelle læreplanen er de samfunnsmessige interessene innebygd, og den er derfor påvirket av sosiale og politiske prosesser.

Han beskriver at hvorvidt det som er tiltenkt at skal komme frem til eleven, og hvordan eleven forholder seg til dette er et annet spørsmål (Goodlad, 1979, s. 61). I denne studien er det Kunnskapsløftet 2020 som utgjør den formelle læreplanen, i tillegg til å trekke inn Kunnskapsløftet 2006 og opplæringsloven.

Den oppfattede læreplanen beskrives av Goodlad (1979) som «[...] curricula of the mind» (Goodlad, 1979, s. 61). Dette nivået omhandler hvordan ulike personer og aktører tolker læreplanen. Det som offisielt er vedtatt for undervisning og læring i læreplandokumentet er ikke nødvendigvis det samme som ulike personer og grupper oppfatter og forstår læreplanen for å være. Det er dette nivået som ifølge professoren har størst innflytelse på realisering og den praktiske bruken av en læreplan. Det oppfattede nivået er et resultat av hvordan læreren forstår og tolker læreplanen, og danner utgangspunktet for arbeid med læreplanen (Goodlad, 1979, s. 62). Hvordan de tolker læreplanen legger føringer for hvordan de planlegger, tilrettelegger og gjennomfører undervisning. Lærerens tolkning blir ansett som helt avgjørende for om planene i læreplandokumentet implementeres i undervisning eller ikke (Nielsen, 2019, s. 48). Tolkningene kan påvirkes av lærerens bakgrunn og utdanning, foresattes og elevens meninger. Likefullt kan tolkningene påvirkes av skolens holdninger, verdier og fokusområder. Den formelt vedtatte læreplanen blir gjort til gjenstand for fortolkning på ulike nivåer. Skolepolitikere, administratorer, lærere, foreldre og elever vil kunne oppfatte læreplanen ulikt. Derfor vil den oppfattede læreplanen aldri være helt den samme for alle lærere (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 156).

Den gjennomførte læreplanen benevnes av Goodlad som «[...] what goes on hour after hour, day after day in schools and classrooms» (Goodlad, 1979, s. 63). Dette nivået beskriver hva lærere faktisk gjør i undervisningssituasjon. Ifølge professoren kan det finnes et stort spenn

mellom hvordan lærere oppfatter og forstår læreplanen og hva den gir av føringer, og deres faktiske praksis i undervisningssituasjoner. Han beskriver at den gjennomførte læreplanen også er en type oppfattet læreplan, fordi det er «øyet som ser» som legger grunnlaget for hvilken læring som finner sted. Derfor er det ifølge Goodlad (1979) umulig å si konkret hva den gjennomførte læreplanen er. Den gjenspeiler lærerens forståelse og fortolkninger av den oppfattede læreplanen. Andre forhold som læremidler, gruppestørrelse og læreres kompetanse er faktorer som også kan spille inn. På grunnlag av at arbeid med barn og unge ofte er uforutsigbart, blir undervisningspraksis sjelden akkurat slik en har planlagt, noe som også kan virke inn på den gjennomførte læreplanen (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 156). På grunnlag av at det er mange komponenter som spiller inn på den gjennomførte læreplanen, beskriver han det som vanskelig å oppnå reliable data. Den mest naturlige måten å innhente data fra den gjennomførte læreplanen på er gjennom observasjon. Her er det viktig å velge seg ut noen komponenter, som en del av helheten som skal observeres i undervisningen slik at man kan oppnå reliable data. Han beskriver at dersom man ikke avgrenser, og forsøker å innhente alle komponentene ved en undervisningssituasjon vil man stå overfor en nærmest umulig oppgave (Goodlad, 1979, s. 62-63).

Den erfarte læreplanen er ifølge Goodlad (1979) den læreplanen elever erfarer og opplever i konkrete undervisningssituasjoner. Lyngsnes og Rismark (2014) beskriver at forskning avslører at det ofte er stor forskjell mellom det lærer tror de gjør i en undervisningssituasjon, og det elevene mener læreren gjør. Samtidig vil det også kunne finnes likheter i erfaringene fordi lærerens undervisning bygger på struktur og innhold som legger rammer for erfaringene (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 156-157).

Denne studien utforsker rommet mellom den formelle-, den oppfattede- og den gjennomførte læreplanen. Den formelle læreplanen synliggjøres hovedsakelig gjennom Kunnskapsløftet 2020 og Opplæringsloven. Den oppfattede læreplanen konkretiseres gjennom intervjuer med kunst- og håndverkslærere. Deretter er den gjennomførte læreplanen fremstilt gjennom observasjon av lærers undervisningspraksis.

3 Forskningsstrategi

Problemstillingen handler om hvordan kunst- og håndverkslærere i barneskolen forstår begrepet kreativitet, samt hvordan kreativitet kan være et utgangspunkt for å jobbe med livsmestring i undervisning. For å oppnå rikere informasjon har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ studie der jeg kan bevege meg mer i dybden. Formålet med studien er å få forståelse for begrepet kreativitet og hvordan dette kan kobles til livsmestring. I det følgende avsnittet vil jeg redegjøre for og begrunne vitenskapsteoretisk ståsted, forskningsdesign og utvalg.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Mitt epistemologiske ståsted omhandler at virkeligheten er kompleks, i stadig forandring og konstrueres av de involverte i en forskningssituasjon. Som resultat av dette vil forskningsposisjonen jeg inntar være i samsvar med det Nilssen (2012) beskriver om at virkeligheten skapes mellom forskeren og informantene. Derfor kan også virkeligheten oppfattes ulikt av forsker og informantene. Kvalitative forskere ønsker å få tak på informantenes perspektiv og virkelighetsoppfatning (Nilssen, 2012, s. 25). I neste avsnitt vil jeg redegjøre for det vitenskapsteoretiske ståstedet konstruktivisme.

3.1.1 Konstruktivisme

Fordi masteroppgaven tar sikte på å fange og skape gjengivelse av det som studeres og forstås gjennom intervjuer og observasjoner, vil konstruktivistisk vitenskapssyn være utgangspunktet for studien. En konstruktivistisk tilnærming kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018) beskrives som at mennesker aktivt konstruerer virkeligheten, og at verden ikke ses som objektiv. Vitenskapssynet tar utgangspunkt i at all viten er skapt eller konstruert av mennesker. Fordi mennesker blir påvirket av deres omgivelser ser man kunnskap som en konstruksjon av mening og forståelse som skapes gjennom menneskers sosiale samhandling. Når man undersøker sosiale fenomener innen et konstruktivistisk vitenskapssyn må man være bevisst på at den sosiale kunnskapen er tidsbegrenset og i stadig endring (Imsen, 2014, s. 35; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det konstruktivistiske vitenskapssynet står i motsetning til den positivistiske oppfatningen om at kunnskapen finnes som en objektiv sannhet. Konstruktivismen forstås derimot som at kunnskapen konstrueres gjennom de forståelsesformene mennesket selv innehar (Imsen, 2014, s. 145). Hansen og Sehested (2003) beskriver fellesnevneren for konstruktivistiske teorier som bevissthet og åpenhet om at tekster alltid skrives fra en bestemt posisjon som er forankret i verdi- og teorigrunnlag. Derfor er det

nødvendig å være bevisst på at man beskriver og forstår fenomenet ut ifra en bestemt posisjon, som alltid vil kunne forstås annerledes fra en annen posisjon (Hansen & Sehested, 2003, s. 11).

Postholm og Jacobsen beskriver intersubjektivitet som det nærmeste man kommer en objektiv sannhet. Intersubjektivitet kan forklares som at flere har samme oppfatning av virkeligheten, hvor flere er samstemte om at noe er en god gjengivelse av virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 51). Mitt vitenskapsteoretiske ståsted kan beskrives som konstruktivistisk fordi jeg forsøker å forstå sammenhenger og analysere det som studeres med åpenhet. I tillegg har jeg bevissthet rundt egen valgt posisjon hvor min forståelse er basert på teori.

3.2 Hermeneutikk

For å kunne nå formålet med studien anså jeg det som hensiktsmessig å plassere studien innenfor den hermeneutiske kunnskapsbyggingen. Nilssen (2012, s. 71) beskriver at hermeneutiske komponenter vil finne sted i all forskning som omhandler menneskelige studier. Fordi studien dreier seg om samtale mellom meg som forsker og informantene som utveksler sine forståelser og synspunkter, forstås forskningen som en menneskelig studie.

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer blir i dag anerkjent som den mest sentrale personen innen hermeneutisk teori (Krogh, 2014, s. 37). Hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningslære. Hermeneutikk har sin opprinnelse fra det greske ordet *hermeneuein*, som vil si å uttrykke og fortolke (Krogh, 2014, s. 10 & 12). Hermeneutikk kan beskrives som kvalitativ tekstanalyse, hvor tekst benevnes som språket, enten muntlig eller skriftlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). I studien forsøker jeg å forstå meningsperspektivet gjennom både muntlig og skriftlig tekst. Skriftlig tekst i form av teori, og muntlig tekst i form av informantenes virkelighetsoppfatning. Ifølge Nilssen (2012) omhandler hermeneutikken forståelse og fortolkning, hvor tolkingen er et forsøk på å gi mening til et forsknings-subjekt som kan være uklart og komplekst. Virkelighet blir konstruert gjennom tolkning og forståelse av samtale mellom meg som forsker, informantene og forskningsdeltakerne. I hermeneutisk tilnærming vektlegges det at det ikke finnes en absolutt sannhet. Dette er på grunn av at forskere forstår fenomener ulikt (Nilssen, 2012, s. 72). Ved bruk av abduktiv tilnærming har jeg benyttet en vekselvirkning mellom teori og empiri og mellom deler og helhet. Dette blir ofte beskrevet som den hermeneutiske metode, hvor analysen har en spiralform og derfor blir

kalt for den hermeneutiske spiral (Jacobsen, 2015, s. 198). Den hermeneutiske spiralen kan beskrives som å bevege seg frem og tilbake mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten, samt mellom det som blir fortolket og vår forforståelse (Nilssen, 2012, s. 73-74).

3.3 Utvalg

Studien omhandler temaet kreativitet fra et lærerperspektiv, derfor anså jeg det hensiktsmessig å velge kunst- og håndverkslærere som jeg ikke kjente undervisningsstilen til, og derfor er utvalget tilfeldig. Utvalget kan også beskrives som strategisk fordi jeg tok kontakt med skoler som har kreativitet og/eller livsmestring som fokus- og satsningsområde. På bakgrunn av ønsket om å finne et spenn i forståelse valgte jeg å ta kontakt med skoler i ulike områder i, og rundt Oslo. På den måten valgte jeg ut ifra en tanke om ulikhet, der jeg gikk ut med en antagelse om at jeg muligens ville finne flere forskjeller enn om jeg hadde valgt én skole, eller et område. Skolene ble valgt gjennom kontaktopplysninger fra medstudenter, lærere i fagmiljøet, samt ut ifra hva skolen selv beskrev som deres fokus- og satsningsområder.

3.3.1 Presentasjon av informantene

For å anonymisere informantene har jeg gitt de fiktive navn. For å ikke påvirke leser til å dra slutninger basert på kjønn har jeg bevisst valgt kjønnsnøytrale navn, disse er Arly, Billie, Chris, Daniele, Eidis og Sina. Med inspirasjon fra Bloomberg (2020) valgte jeg å lage en tabell for å presentere mine informanter, som vist nedenfor. Gjennom å gjøre et overblikk over hvilken situasjon informantene befinner seg i og hvilke erfaringer de innehar vil det muligens bidra til å forstå deres virkelighetsoppfatning og forståelseshorisont. Til tross for det vil jeg som forsker ikke kunne forstå deres fulle virkelighet etter et intervju og en eventuell observasjon, men heller som en del av virkeligheten. Som presentert i tabellen viser informantene til et spenn i ansiennitet, noe som trolig kan være med å påvirke deres virkelighetsoppfatning. En informant som har jobbet 14 år vil trolig ha en annen forståelse enn en som har jobbet i 3 måneder. Likefullt vil mine forforståelser og erfaringer være med å påvirke hvordan jeg tolker informantenes uttalelser. Informantenes utdanning og bakgrunns erfaringer vil også kunne være med å påvirke deres perspektiver og uttalelser.

Informantene	Utdanning	Fag	Ansien nitet	Trinn	Hel/halv klasse
Arly	Yrkesutdanning, Faglærer i design, kunst og håndverk. Bachelorgrad i <i>fineart</i> , <i>painting</i> .	Kunst og håndverk	12 år	3,5,6,7	Hel
Billie	Fagbrev i tømmerfaget, Faglærer i design, kunst og håndverk.	Kunst og håndverk, Mat og helse teori, Styrking/spesialpedagogikk	1 år	5,6,7	Hel
Chris	2 årlig høyere yrkesutdanning spesialisert i maleri, Faglærer i design, kunst og håndverk.	Kunst og håndverk, Fysisk aktivitet og gym	3 måneder	5,6,7	Hel på 5 og 7. trinn. Halv på 6. trinn.
Daniele	Grafisk designer, Faglærer i design, kunst og håndverk.	Kunst og håndverk	3 år	5,6,7	Halv
Eidis	Bachelorgrad i tekstil, spesialisert kunst. Praktisk pedagogisk utdanning (PPU).	Kunst og håndverk, Særskilt norskopplæring (SNO).	11 år	4,6,7	Hel
Sina	Faglærer i design, kunst og håndverk. Årsstudium i norsk, matte og drama.	Kunst og håndverk, norsk, matte, KRLE.	14 år	5	Hel og halv

Figur 1: Presentasjon av informantene

4 Metode

For å besvare problemstillingen valgte jeg å benytte kvalitative metoder for datainnsamling, som tillot meg å gå i dybden på temaet. Ved bruk av kvalitativ metode kunne jeg få nærhet til hvordan informantene forsto begrepet kreativitet, og hvordan de bruker det i undervisningspraksis. I tillegg fikk jeg mulighet til å se hvilke sammenhenger som finnes mellom kreativitet og livsmestring. Innenfor det konstruktivistiske vitenskapssynet er det mest hensiktsmessig å anvende kvalitative forskningsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste del

4.1 Kvalitativ metode

Målet med kvalitativ forskning er å få frem andre menneskers handlinger, opplevelser, tanker, følelser og kunnskap (Nilssen, 2012, s. 30). Kvalitativ metode omhandler beskrivelse, forståelse og mening som går i dybden på det man studerer. Hovedformålet i kvalitativ forskning har i tradisjonell forstand vært å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). «Den andre» i studien vil være kunst og håndverkslærerne som stilte opp på intervju og utvalget som ble observert. Problemstillingen i studien tar sikte på å få frem hvilken forståelse andre mennesker har basert på deres tanker, opplevelser, kunnskap, følelser og handlinger, derfor samsvarer dette med kvalitativ forskning.

Nilssen (2012) beskriver at det finnes ulike metoder for kvalitativ forskning. For å oppnå et mer nyansert og helhetlig svar anså jeg det hensiktsmessig å kombinere to av metodene i studien. Intervjustudier kan beskrives som en metode der forsker forsøker å få tak på informantenes tanker, erfaringer og opplevelser, mens i nærstudier forsøker man å finne ut hva som skjer (Nilssen, 2012, s. 21-22). Intervjustudiene kan ses i sammenheng med det tredje nivået i Goodlads (1979) læreplanforståelse *Den oppfattede læreplanen*. Her var det informantenes forståelse, tolkninger, synspunkter og virkelighet som sto i fokus. I nærstudiene var det det fjerde nivået i Goodlads (1979) læreplanforståelse *Den gjennomførte læreplanen* som sto i fokus. Observasjon ble brukt i nærstudiene for å kunne forstå og fortolke ulike handlinger og situasjoner i lærerens praksis. Her kunne jeg forsøke å finne ut om det var samsvar mellom *den oppfattede- og den gjennomførte læreplanen*, altså om det var samsvar mellom det lærerne uttalte i intervjuene og handlingene som ble observert i hans undervisningspraksis.

4.1.1 Abduktiv tilnærming

I studien anså jeg det som hensiktsmessig å benytte abduktiv tilnærming innenfor kvalitativ metode. Abduksjon vil si en kontinuerlig veksling mellom teori og empiri, altså induksjon og deduksjon. Tilnærmingen var egnet fordi det ga meg mulighet til å sette meg inn i noen relevante teorier, før jeg deretter samlet empiri under intervjuene. Deretter kunne jeg sammenlikne empiri opp mot teori, og videre innhente mer empiri i observasjonene. Abduktiv tilnærming kan forstås som en stadig pågående prosess der funn leder til nye spørsmål som videre undersøkes. På grunn av at kvalitative studier tar sikte på å beskrive og forstå «den andre», fant jeg den abduktive tilnærmingen og den hermeneutiske kunnskapsbyggingen som egnet. Det bidro til at jeg kunne ha et åpent sinn hvor informantenes virkelighetsforståelse kom til syne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95, 102-103).

4.2 Metoder for datainnsamling

Kombinasjon av intervju og observasjon ble valgt for å oppnå et mer helhetlig bilde av forskningens kontekst. Jacobsen uttaler at ingen undersøkelse kan gi et helhetlig bilde av virkeligheten, men derimot bare en liten del av helheten. Ved å benytte flere metoder oppnår undersøkelsen flere innfallsvinkler på samme fenomen (Jacobsen, 2015, s. 174).

Metodetriangulering vil si å undersøke samme problemstilling med ulike metodiske innfallsvinkler. Dette kan føre til et mer helhetlig, detaljert og levende bilde av virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 237 & 174). Forståelsen som ble utviklet gjennom intervju og observasjon kan bidra til en helhetsforståelse for hvordan kreativitet blir forstått av informantene, hvordan kreativitet praktiseres i faget og hvordan dette kan knyttes til livsmestring. Utvikling av forståelse som pendler mellom kombinasjon av teori, intervju og observasjon gjør at jeg befinner meg i den hermeneutiske spiral, en prosess som bidrar til å skape forståelse og mening i det jeg forsker på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128-130). Fordi den konstruktivistiske tilnærmingen omhandler at forståelse og mening skapes i møte mellom mennesker, vil det være mest hensiktsmessig å høre hva informantene sier gjennom intervju, samt å observere deres handlinger gjennom observasjon (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 99).

4.2.1 Intervju som metode

Intervju benyttes som metode for å tilegne seg innsikt i enkeltindividers forståelse, synspunkter, meninger, følelser og tanker. På grunnlag av dette er intervju tett knyttet opp til

det konstruktivistiske vitenskapssynet (Jacobsen, 2015, s. 147). Jeg gjennomførte et prøveintervju i forkant på bakgrunn av Postholm og Jacobsens (2018, s. 132) råd og erfaringer. En person med relevant erfaring og bachelorgrad i faglærer design, kunst og håndverk ble intervjuet. Ut ifra tilbakemeldingene fra testintervjuet anså jeg semi-strukturert intervjuform som egnet. I et semi-strukturert intervju vil kunnskapen skapes i møte mellom forsker og informantens synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). På den måten kunne jeg som forsker skape en naturlig dialog der spørsmål ble stilt ut ifra samtalens retning. Fordi jeg ønsket å forske på lærerens virkelighetsoppfatning, så jeg det som viktig å ha åpne spørsmål som kunne skape dialog. Videre ga testintervjuet meg god innsikt slik at jeg kunne endre noen spørsmål og justere rekkefølgen i intervjuguiden. Dette gjorde at jeg ble bedre rustet til å gjennomføre intervjuene med informantene da jeg hadde satt meg inn i hvordan bruke diktafon-appen, og var trygg på spørsmålene og temaene som skulle belyses.

I studien benyttet jeg semi-strukturert intervju, hvor intervjuene skulle vare mellom 45 min og en time. Likevel opplevde jeg at noen av intervjuene varte lengre, men her valgte jeg å følge Jacobsens råd om å ikke avbryte informanten, men heller la informanten tale ferdig om et tema. Til intervjuet benyttet jeg en overordnet intervjuguide¹ som utgangspunkt for intervjuet med spørsmål og temaer. Dette ble gjort for å sikre at intervjuet kom inn på temaene jeg ønsket å belyse i studien (Jacobsen, 2015, s. 150, 156-157). Innledningsvis i intervjuene fortalte jeg informantene om interessen og aktualiteten for temaene. Det opplevde jeg at fungerte godt for å starte samtalen om kreativitet og hvordan dette kan kobles til livsmestring. Under intervjuet lot jeg informantene tale ganske fritt og var åpen for at informantene kunne introdusere nye temaer (Krumsvik, 2014, s. 125). Derfor samsvarte det semi-strukturerte intervju godt med den abduktive tilnærmingen benyttet i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Videre stilte jeg spørsmål slik det passet seg, og stilte oppfølgingsspørsmål for å oppnå dypere forståelse innen ulike temaer. Alle intervjuene omhandlet de samme temaene, men rekkefølgen på spørsmålene var ikke nødvendigvis helt like.

4.2.2 Gjennomføring

Fordi virkeligheten innen kvalitativ forskning blir konstruert i samspill mellom meg som forsker og informantene, anses relasjonen som viktig (Nilssen, 2012, s. 25). For å tilrettelegge for dette ble intervjuet gjennomført der informantene opplevde det mest hensiktsmessig, dette

¹ Vedlegg 3: Intervjuguide

ble i alle tilfeller på skolen der informantene jobbet. På den måten foregikk rammene for intervjuet på informantens premisser. Med tanke på at intervjuet omhandler skole, kan dette beskrives som et naturlig sted der informantene føler seg komfortable. Ifølge Jacobsen (2015) vil intervju på et naturlig sted kunne påvirke innholdet i intervjuet positivt fordi informantene vil føle seg trygge i omgivelsene (Jacobsen, 2015, s. 153). Videre informerte jeg informantene om deres rettigheter. I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt informasjonsskriv², samtykkeerklæring og intervjuguiden med hovedspørsmålene hvor oppfølgingsspørsmålene var utelatt på epost. Dette ble gjort for å skape forutsigbarhet, og gjøre informantene mer komfortable og trygge under intervjuet. I eposten påpekte jeg at det var frivillig om informanten ønsket å tenke og se over hovedspørsmålene på forhånd. Det ble også beskrevet at oppfølgingsspørsmålene var fjernet, slik at informantene var klar over at spørsmål som ikke sto i intervjuguiden kunne dukke opp under intervjuet. Å sende intervjuguiden kunne gjøre at informantene leste seg opp på temaer og forberedte seg, noe som kunne føre til at svarene ikke ble like praksisnære og spontane. Derfor valgte jeg å ikke sende oppfølgingsspørsmålene, slik at de kunne bidra med mer praksisnære og spontane svar. På den måten kombinerte jeg forutsigbarhet og det spontane med spørsmål de ikke fikk tilsendt på forhånd.

4.2.3 Lydopptak

For dokumentasjon av intervjuet benyttet jeg lydopptak, som er en av de vanligste dokumentasjonsformene for intervju. Lydopptak er egnet fordi det å huske alt som blir sagt under intervju anses som umulig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84). Opptakene av intervjuene ble foretatt i tråd med NSD sin godkjenning av prosjektet. Ved å benytte lydopptak fikk samtalen en mer naturlig form, hvor jeg kunne holde øyekontakt, være mer til stede og vise interesse. Lydopptaket ga riktig gjengivelse av informantenes uttalelser, noe som bidrar til studiens validitet. Jeg benyttet to opptaksenheter parallelt for å forebygge tap av empiri. Til opptak benyttet jeg mobilappen *nettskjema-diktafon* som umiddelbart krypterer opptaket på opptaksenheten. Å gjøre lydopptak kan prege informantene og hemme svarene deres (Jacobsen, 2015, s. 153). Derfor forklarte jeg at opptaket ble gjort for å gi korrekt gjengivelse av utsagnene, og påpekte at opptakene kun var tilgjengelige for meg, samt at opptakene ville bli slettet ved innlevering. Underveis i intervjuene skrev jeg ned stikkord til de ulike temaene og spørsmålene. Dette kan fungere som et signal til informanten om at det

² Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

hen sier er interessant og kan bidra til at informanten åpner seg ytterligere (Jacobsen, 2015, s. 158).

4.2.4 Transkribering av intervjuene

Transkribering omhandler å overføre tale til tekst. Jacobsen (2015) beskriver at intervjuet ideelt sett burde skrives ordrett i sin helhet. På bakgrunn av det valgte jeg å transkribere ordrett for å oppnå en mest mulig korrekt gjengivelse av informantenes uttalelser (Jacobsen, 2015, s. 201-202). Dette bidro til at jeg så detaljer som jeg hadde oversett under intervjuet. For å oppnå et overordnet perspektiv ble intervjuene transkribert i hvert sitt dokument. Det gjorde det enklere å se likheter og ulikheter mellom informantenes uttalelser. I transkripsjonene ble det benyttet en tabell hvor uttalelsene mine og informantenes ble skilt. I tillegg valgte jeg å fremheve ord informantene la trykk på med fet tekst. Språklige uttrykk som latter, samt kroppslige bevegelser der informantene hadde gestikulert for å vise noe ble også markert. Dette ble gjort for å kunne gjøre tolkninger av utsagnene. For å kvalitetssikre transkripsjonene lyttet jeg til opptakene flere ganger mens jeg leste den skriftlige fremstillingen og gjorde eventuelle endringer.

4.2.5 Observasjon som metode

Under observasjon ville egen subjektivitet og antakelser være til stede fordi det kun var mitt blikk som ble rettet mot handlingene som utspiller seg. Dette gjør at observasjon alene ikke vil være en tilstrekkelig metode å samle inn data på i det konstruktivistiske synet, nettopp fordi dette bygger på at kunnskap skapes i møte mellom forsker og informanter. Derfor ble observasjon benyttet som en supplerende metode til intervju for innhenting av empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115).

I utgangspunktet skulle tre av informantene bli valgt til observasjon på bakgrunn av uttalelsene under intervjuet. Koronapandemien førte til at tre av seks informanter ikke hadde mulighet, og derfor ble utvalget tilfeldig under observasjon. Observasjonene ble utført hos Arly, Billie og Daniele. Utvalget viser et spenn i ansiennitet og utdanningsbakgrunn. To av skolene hadde nærliggende beliggenhet, mens den tredje befant seg utenfor Oslo. Informantene valgte hvilken undervisningstime og trinn som skulle observeres, men oppfordringen var å velge en undervisningstime hvor de anså at kreativitet og livsmestring ville finne sted. Første observasjonen ble utført hos Daniele, hvor jeg observerte en dobbelttime på to timer med pause imellom. Observasjonen ble utført i en 6. klasse med

oppstart av perspektivtegning. Informanten begrunnet valg av timen med at hen mente den ville bringe med seg mestring etter hvert som elevene forsto og lærte teknikkene. Samt at tegningen gir mulighet for å utforske og at elevene kan jobbe tilpasset eget nivå gjennom kreative løsninger. Under observasjon av Arlys undervisningspraksis ble observasjonen gjort i en 6. klasse på halvannen time. Undervisningstimen var en fortsettelse på det flerfaglige prosjektet *Energibarer* som inkluderer matte, mat og helse, og kunst og håndverk. Prosjektet omhandler at elevene lager emballasje og logo i kunst og håndverk til energibarene de lager i mat og helse. Informanten begrunnet valg av time med at det innebærer samarbeid i grupper, utfordringer og mestring, samt at dette prosjektet inkluderer ulike fag. Hos Billie observerte jeg en dobbel økt på halvannen time med prosjektet *Gipsmasker* på 7. trinn hvor elevene skulle dekorere og tilføre elementer til masken. Billie valgte timen på bakgrunn av at hen hadde snakket om prosjektet under intervjuet, samt at prosjektet bød på elevenes egen kreative utfoldelse gjennom valgfrihet, noe som informanten mente førte til mestring og livsmestring. Under alle observasjonene var det mellom 12 og 13 elever i gruppene. Hos Arly og Billie er det primært hel klasse, men grunnet koronapandemien var elevene færre eller delt opp i mindre grupper. Daniele underviser derimot alltid halv klasse.

Under observasjonene var hovedoppgaven å observere den pedagogiske situasjonen, som ifølge Bjørndal (2013) vil si observasjon av første orden. Denne formen bidro til at jeg som observatør kunne konsentrere meg om observasjonen, noe som sikret høy kvalitet (Bjørndal, 2013, s. 32). I likhet med intervjuene, er også observasjon som metode tett knyttet opp mot det konstruktivistiske vitenskapssynet (Jacobsen, 2015, s. 147). I observasjonene så jeg det som hensiktsmessig å benytte observatørrollen *observatør-som-deltaker*. Rollen kjennetegnes ved at forskeren er mest observatør og ikke deltar i aktiviteten som blir observert. Likevel tillater rollen å svare på spørsmål fra elevene som ikke angår undervisningen. Rollen kunne bidra til å gjøre det mer naturlig for elevene at jeg var i rommet, enn om jeg hadde benyttet en fullstendig observatørrolle hvor det ikke er mulighet til å besvare spørsmål (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 115). Observasjonen kan beskrives som en åpen observasjon fordi alle involvert visste om observasjonen. I observasjonene var det lærers praksis som utgjorde hovedinteressen, og ikke enkeltelever. Studien tok ikke sikte på å samle inn personidentifiserbare opplysninger om elevene. Derfor trengte jeg kun læreres samtykke før observasjonene ble gjennomført. På forhånd utformet jeg et informasjonsskriv til foresatte som lærer videresendte. Åpen observasjon kan medføre endret adferd fordi de involverte vet at de blir observert (Jacobsen, 2015, s. 166). Likevel anså jeg åpen observasjon som mest

hensiktsmessige fordi den stiller de forskningsetiske krav om åpenhet og frivillighet. På forhånd hadde jeg bestemt meg for å observere lærer i samhandling med elever for å se hvordan kreativitet er synlig i undervisning, og på hvilken måte det kan knyttes til livsmestring. Jeg forsøkte, på tross av min subjektivitet, å bevege meg så åpent som mulig inn i observasjonsrollen.

Under observasjonene skrev jeg ned notater og transkriberte direkte på pc. Jeg tok utgangspunkt i Bjørndalens råd om registrering av observasjon ved å forkorte gjentakende ord. I observasjonsnotatene ble lærer forkortet med «L» og elev med «E». For å synliggjøre forskjellen mellom observasjon og egne tolkninger benyttet jeg en tabell i observasjonsnotatet. Bjørndalen påpeker at man aldri vil kunne registrere alle handlingene. Derfor valgte jeg å fylle på observasjonsnotatet direkte etter undervisningstimen, for å oppnå mest mulig fylldig informasjon av observasjonen. Dette kan ha bidratt til å styrke validiteten i analysen som senere ble utført (Bjørndalen, 2013, s. 50)

5 Analysemetode

Ifølge Postholm og Jacobsen starter analysen når forskeren beveger seg ut i feltet hvor empirien samles inn. Det vil si under intervjuet med første informant, Arly, hvor jeg forsøkte å forstå hens virkelighetsoppfatning. Forståelsen man oppnår i det første intervjuet vil påvirke hvordan nye dokumenter leses og hva som får oppmerksomhet i senere innsamlingsmetoder (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 145). Dette erfarte jeg i det første intervjuet med Arly, hvor hen uttalte seg om *flow*, som var en teori jeg ikke hadde satt meg inn i på forhånd. Etter intervjuet gikk jeg tilbake til teori og leste om Csikszentmihalyis (1992) *flow*-teori. Dette gjorde at jeg i senere intervjuer kunne se at andre informanter snakket om denne teorien uten at de nødvendigvis benyttet ordet *flow*. Dette viser at jeg kontinuerlig benyttet den abduktive tilnærmingen i arbeidet med studien fordi jeg beveget meg mellom teori og empiri (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 128-130). Den hermeneutiske spiral ble brukt som en metode for å tolke og forstå datamaterialet. Som med andre ord vil si at jeg har benyttet en vekselvirkning mellom teori, empiri, tidligere forskning, samt egne tolkninger og forståelser.

5.1 Analyseprosess

Under analysearbeidet tok jeg utgangspunkt i de eksisterende temaene fra intervjuguiden som blant annet kreativ undervisning, kreativ prosess og kreativ opplevelse. Her lå oppmerksomheten på å se hva informantene uttalte innenfor de ulike temaene. Underveis i analysen opplevde jeg at min forforståelse og temaene fra intervjuguiden hadde for stor vekt, og at kjernen i dataene derfor ikke ble synliggjort. Dette førte til at jeg ikke var åpen for hva datamaterialet betydde, noe som er helt sentralt i kvalitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Årsaken var at jeg hadde benyttet de eksisterende temaene som jeg selv hadde fastsatt før intervjuene. Derifra begynte analyseprosessen på nytt med et forsøk på å se dataene åpent og med så få forutinntatte meninger som mulig, hvor jeg valgte å se bort ifra intervjuguidens temaer og spørsmål. Her var jeg nødt til å rette oppmerksomheten mot informantens forklaringer og refleksjoner, og tenke over hva informantenes uttalelser ga informasjon om. For å analysere dataene tok jeg utgangspunkt i det Nilssen (2012) beskriver som koding og kategorisering. Denne metoden handler om at datamaterialet blir strukturert og satt merkelapper på ved hjelp av begreper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). Videre benyttet jeg meg av Nilssens tre analysefaser; *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Nielsen, 2012, s. 79). I analyseprosessen forsøker man å finne koder som vil si betegnelser som symboliserer meningsinnholdet i teksten, og kan benyttes som det første steget i

kvalitativ forskning (Thaagard, 2018, s. 153). I analyseprosessen ble det kvalitative analyseverktøyet Nvivo benyttet. Programmet utfører ikke selve analysearbeidet, men ble brukt som hjelp for å lagre og organisere datamaterialet. I tillegg til å sortere dataene ved å opprette koder, se de på tvers av hverandre, sammenlikne og sette kodene sammen til meningsbærende temaer. Under *åpen koding* vokste det frem nye temaer fra empirien grunnet et åpent blikk og oppmerksomhet til dataene (Thaagard, 2018, s. 152). Her lå oppmerksomheten på å sette begreper og betegnelser som fremhevet meningsinnholdet i hva informantene uttalte under intervjuet, og gjorde under observasjon. Disse ble utformet på bakgrunn av informantenes egne utsagn, teori og egen profesjonsfaglig praksis. Videre utviklet jeg underkategorier ved å forsøke å se de eksisterende kodene i sammenheng med hverandre og gruppere dem. Dette kalles den *aksiale kodingen* hvor man analyserer og modifierer kodene. Under denne delen trakk jeg ut koder med sammenfattede egenskaper og lagde overordnede begreper. Dette ble gjort ved å se hvilke koder som handlet om det samme, som for eksempel at kodene *rutiner og regler, forutsigbarhet, åpne vs. lukkede oppgaver og kreativ prosess vs. kreativt produkt* ble plassert i en underkategori jeg valgte å kalle *rammer*. Deretter beveget jeg meg inn i den *selektive kodingen* av analyseprosessen. Dette omhandler å sammenlikne og sammenfatte de eksisterende underkategoriene for å danne studiens kjerne kategorier. Kjerne kategoriene kan beskrive hva forskningen i sin helhet handler om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 151). I denne delen måtte jeg bevege meg frem og tilbake fordi jeg opplevde at noen underkategorier ikke passet inn eller hadde for lite innhold i forhold til kjerne kategoriene. Dette kom til syne ved at blant annet én kjerne kategori kun hadde én underkategori. Etter endt analyseprosess satt jeg igjen med de tre kjerne kategoriene; *Definisjon av kreativitet, Forutsetninger for kreativitet og Kreativitet og livsmestring*. Studiens kjerne kategorier, underkategorier og koder gjøres synlig i tabellen under.

Kjerne kategorier	Underkategorier	Koder
Definisjon av kreativitet	Læreres forståelse av kreativitet	Komplekst Problemløsning Nysgjerrighet Skape Oppfinnsom Engasjert Alle er kreative Bakgrunnserfaringer
	Læreplanen	Kritikk Utydelighet Grunnleggende ferdigheter
Forutsetninger for kreativitet	Rammer	Rutiner og regler Forutsigbarhet Åpne vs. lukkede oppgaver Kreativ prosess vs. kreativt produkt
	Tilpasset opplæring	Kreativ undervisning Variasjon Veiledning Tilrettelegging
	Elevmedvirkning	Valgfrihet Interesser Eierskap
Kreativitet og livsmestring	Kreativitet som verktøy for å mestre	Problemløsning Løsningsorientert Møte utfordringer Se muligheter Motivasjon og mestring Kritikk
	Kreativitet som fristed	Kreativ opplevelse Glede Flow Tilfredstillelse Pause Lidenskap Engasjement

Figur 2: Analyseprosessen

5.2 Studiens forskningsetikk, reliabilitet og validitet

I dette delkapittelet presenteres vurdering og drøfting av studiens kvalitet. Først vil jeg gjøre rede for forskningsetikk med de ulike forskningsetiske hensynene jeg har tatt underveis. Deretter vil jeg drøfte studiens reliabilitet og validitet vedrørende innhenting og fremstilling av empiri.

5.2.1 Forskningsetikk

Jeg meldte inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og det ble godkjent³. Utvalget «Kunst- og håndverklærere i barneskolen i Oslo eller i nærliggende fylker» ble meldt inn. Innmelding var nødvendig fordi studien innebar å innhente ulike bakgrunnsopplysninger om informantene, samt at jeg skulle benytte lydopptak under intervju. Observasjon av lærer ble meldt inn som en av metodene for datainnsamling, dette fordi lærerens undervisningspraksis skulle observeres. Fordi jeg ikke skulle innhente personidentifiserbare opplysninger om elevene var det ikke nødvendig å melde det inn som eget utvalg, dette var noe NSD bekreftet. Opplysningene ble kontinuerlig behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I forskningsprosjektet har jeg vært nødt til å ta hensyn til at elever kommer til å bli en del av undersøkelsen, fordi jeg har observert lærer i samhandling med elever. På grunnlag av det var det viktig for meg å samtale med informantene jeg skulle observere slik at de kunne informere foresatte om min tilstedeværelse under observasjon. Det ble sikret at informasjonen kom frem ved å utforme et informasjonsskriv⁴ til foresatte som informantene videreførte til elevenes foresatte. Informasjonsskrivet beskrev formålet med prosjektet, hva jeg skulle observere og hvorfor, i tillegg til min kontaktinformasjon som foresatte kunne benytte seg av for eventuelle spørsmål.

I prosjektet har jeg innhentet samtykke om deltakelse fra mine seks informanter i tråd med det Postholm og Jacobsen (2018) beskriver om informert samtykke. Under hele prosjektet har jeg hatt en god dialog med informantene og de har mottatt tydelig informasjon underveis. Samtykke ble innhentet ved bruk av samtykkeskjema hvor informantene krysset av på

³ Vedlegg 1: Godkjenning NSD

⁴ Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foresatte – observasjon

punktene de ønsket å godkjenne og signere på. I skjemaet ble det beskrevet at det var frivillig å delta og at informantene når som helst kunne trekke seg uten å oppgi grunn. Da ville alle personopplysninger bli slettet og tilbaketrekking av samtykket ville ikke ha noen negative konsekvenser for informantene. Skjemaet beskrev også hvilke opplysninger som kunne bli publisert, slik at informantene fikk riktig og konkret informasjon. Formålet med prosjektet ble tydeliggjort for informantene, og jeg opplyste om at resultatene kunne fungere som et hjelpemiddel for andre lærere. Samt at funnene muligens kunne ha nytteverdi og tilføre noe til fagfeltet.

5.2.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet kan forstås som forskningsresultatenes pålitelighet. Altså om resultatene kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reproduksjon er derimot ikke et kriterium innenfor kvalitativ forskning på grunn av at kunnskapen konstrueres gjennom interaksjon og menneskelig samhandling. Derfor er det vanligere å benytte reliabilitet i form av forskningsprosessens gjennomsiktighet. Det vil si å gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder samt å redegjøre for utviklingen av data i forskningsprosessen (Thaagard, 2018, s. 187-188). I studien har jeg kontinuerlig redegjort for mine metodevalg, handlinger og forskningsprosess. På den måten kan leser selv vurdere studiens pålitelighet.

For å øke studiens validitet har jeg benyttet både intervju og observasjon. Det kan forklares som metodetriangulering, hvor jeg har undersøkt med ulike innfallsvinkler. Triangulering er en måte å både sikre kvaliteten på studien, samt å styrke påliteligheten og gyldigheten av studien. Ved å gjennomføre intervju med seks informanter viser jeg til et noe større utvalg, som bidrar til å øke validiteten i undersøkelsen. Et større utvalg og metodetriangulering ble gjennomført for å sikre at jeg fikk svar på det jeg faktisk forsket på. Fordi jeg har innhentet informasjon fra intervju og observasjon med flere informanter vil jeg bli mindre sårbar for skjevheter som kan oppstå dersom man bare har én kilde (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236-237).

Validitet kan ifølge Postholm og Jacobsen (2018) beskrives som ytre og indre validitet. Den indre validiteten omhandler forskningens gyldighet og hvilke konklusjoner forskeren kan trekke på grunnlag av dataene som er samlet inn. Det vil si om man måler det man har til hensikt å måle, og om de konklusjonene man trekker frem er gyldige for de man har studert.

Under studien har jeg sikret indre validitet ved blant annet å forsikre meg om at jeg hadde riktig oppfatning av det informanten uttalte under intervju. Når jeg opplevde uttalelser som utfordrende å forstå sendte jeg epost til informanten for å oppklare og synliggjøre deres ytringer. Den ytre validiteten vil si studiens overførbarhet eller generalisering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). For å sikre ytre validitet har jeg kontinuerlig drøftet hvorvidt litteratur og empiri var relevant for studien. Dette medførte at litteratur jeg i starten trodde skulle få en større rolle måtte fjernes, og ny litteratur kom til ettersom dataene vokste frem. Dette viser at jeg kontinuerlig har benyttet abduktiv tilnærming. I tillegg har jeg sammenliknet tidligere forskning opp mot min studie, som vil si at jeg har benyttet intersubjektivitet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 51). På grunnlag av at informantene var samstemte i mye kan det tyde på at forskningen muligens kan være gjeldende for andre kunst- og håndverkslærere. Likevel er jeg innforstått med at funnene fra studien ikke gir grunnlag for generalisering. På tross av det håper jeg at studien kan tilføre kunnskap og være et bidrag til forskningsfeltet gjennom å vise interessante og spennende tendenser over hva som rører seg i fagfeltet.

6 Presentasjon av drøfting og funn

Gjennom analysen har jeg bearbeidet materialet med hensikt å sortere, kode og kategorisere ulike temaer. I analysen var det mye informasjon som kom frem, men jeg har valgt ut funn jeg ser på som viktige for å kunne svare på problemstillingen:

Hvordan kan en undersøkelse av kunst- og håndverkslæreres forståelse av begrepet kreativitet bidra til å belyse potensiale for å arbeide med livsmestring i undervisning?

I dette kapitlet systematiseres presentasjonene og drøftingen av funnene ut ifra kjernekategoriene og underkategoriene som ble utviklet i analyseprosessen, som vist i tabellen under. Under de ulike kjernekategoriene varierer jeg mellom å sitere, parafasere og beskrive informantenes utsagn. Disse grepene er gjort for å variere språket og gjøre det enklere for leseren. Likefult varierer jeg mellom å kalle informantene med fiktivt navn eller *informanten*. I omtale av informantenes utsagn benytter jeg *hen* som pronomen. I et eget underkapittel etter hver underkategori vil jeg drøfte empirien opp mot teori og forskning. Til slutt etter hver kjernekategori vil jeg oppsummere de viktigste funnene fra underkategoriene innenfor hver kjernekategori. Dette er gjort for å skape en rød tråd og løfte frem informantenes perspektiver, meninger og virkelighetsoppfatning. Under den første kjernekategorien *Definisjon av kreativitet* vil informantenes uttalelser være grunnlaget for drøftingen fordi dette omhandler deres forståelse av kreativitet, noe som ikke kan observeres. I de to andre kjernekategoriene vil hovedinteressen ligge på informantenes uttalelser under intervju. Observasjonsdata vil også bli brukt der det er hensiktsmessig å trekke det inn som en supplerende metode for å gi et mer helhetlig bilde.

Kjerne kategorier	Underkategorier
Definisjon av kreativitet	Lærernes forståelse av kreativitet
	Læreplanen
Forutsetninger for kreativitet	Rammer
	Tilpasset opplæring
	Elevmedvirkning
Kreativitet og livsmestring	Kreativitet som verktøy for å mestre
	Kreativitet som fristed

Figur 3: Studiens kjerne kategorier og underkategorier

6.1 Definisjon av kreativitet

For å oppnå bedre forståelse av hva informantene legger i kreativitetsbegrepet ble de spurt om hvordan de forstår begrepet. Her vil jeg komme inn på temaer som *problemløsning*, *nysgjerrighet*, og *å skape*. Videre vil jeg ta for meg informantenes tanker om kreativitet som noe som finnes i oss alle, og hvordan de erfarer ulikheter i den kreative evnen hos elever. I tillegg vil jeg drøfte kreativitet i lys av læreplanen og komme nærmere inn på det informantene oppfatter som en utydelig læreplan.

6.1.1 Læreres forståelse av kreativitet

Når informantene fikk spørsmål om hvordan de forsto begrepet kreativitet var de ganske samstemte. Under intervjuet beskrev Arly kreativitet som et *voldsomt* stort begrep, dette kan tolkes som at hen opplever begrepet som vanskelig å definere. Arly sier videre

[...] jeg opplever kreativitet som å være oppfinnsom, smart og kunstnerisk. Jeg tror kreativiteten henger sammen med nysgjerrighet, og å være problemløsende. Jeg tenker at alle er kreative, likevel opplever jeg noen mennesker som mer låst, der man ikke ønsker å undersøke, det er det jeg opplever som det motsatte av kreativitet.

Arly beskriver at kreativitet vil si å være oppfinnsom, smart, kunstnerisk, nysgjerrig og problemløsende. Hen tenker at alle er kreative, men beskrev noen som mer låst. Dette kan

tolkes som at hen opplever at noen som mindre kreative. Under intervjuet uttalte Billie at kreativitet kan være så mangt, videre sa hen

Å være selvgående, nysgjerrig og problemløsende (...). Da viser de at de er interessert i å skape ideer selv. Jeg tenker at alle er kreative, mange av elevene har et godt grunnlag for kreativitet, men da kommer erfaringene ofte hjemmefra.

I likhet med Arly mener Billie at kreativitet handler om problemløsning og nysgjerrighet, men mener også at kreativiteten handler om å være selvgående og skape ideer. Hen uttalte også at alle er kreative. Uttalelsene om erfaringer hjemmefra kan tolkes som at informanten opplevde disse elevene som mer kreative. Under intervjuet beskrev Chris kreativitet slik

Jeg tenker kreativitet er i oss alle, men det er vanskelig å sette fingeren på akkurat hva kreativitet er. En kreativ elev for meg er en som prøver, er problemløsende og står i utfordringer.

Chris legger vekt på at kreativitet finnes i alle, men synes i likhet med de andre informantene at det er utfordrende å definere kreativitet. Hen beskrev også kreativitet som det å være problemløsende og evnen til å stå i utfordringer. Under intervjuet med Daniele stilte hen spørsmål til hva kreativitet er. Dette kan tolkes som at hen muligens opplever det som vanskelig å definere. Videre uttalte hen

Kreativitet handler om problemløsning, nyteknung, og å være fantasifull. Jeg tenker at alle er kreative, noen elever har kreativiteten som bunn, altså som en innebygd egenskap, mens noen møter kreativiteten i arbeidet alene eller med hjelp. Jeg opplever også at noen ikke er kreative, men det tror jeg handler om at de ikke er motiverte.

Daniele beskrev kreativitet som problemløsning, nytenkning og fantasi. Daniele mener alle er kreative, men beskrev likevel at noen ikke er kreative, noe som viser dualitet i svaret. Når Eidis fikk spørsmål om hvordan hen forsto kreativitet stilte hen i likhet med Daniele spørsmål til hva kreativitet er, og uttalte at det er et ord man bare bruker. Dette kan tolkes som at informanten opplever begrepet som komplekst. Videre uttalte Eidis

Det er kjempevanskelig å si «det er kreativitet». Kreativitet handler om å benytte skapende evner for å løse en utfordring eller en oppgave. Jeg mener at alle er kreative, men det handler om hvordan du har blitt opplært [...]. Det er jo noen som har det kreative i seg. Hvor kreativ man er handler om hvilket hjem man kommer fra. Noen er veldig lite kreative, mens andre blir tatt med på utstillinger og har materialer og redskaper hjemme.

Eidis beskrev i likhet med Billie at kreativitet handler om å skape. I tillegg uttalte hen at det vil si å løse en utfordring eller oppgave. Dette kan ses i sammenheng med problemløsning, som de tidligere informantene har uttalt. Eidis mener også at alle er kreative, men hevdet også at bakgrunns erfaringer påvirker evnen til kreativitet. Under intervjuet beskrev Sina kreativitet som et *kjempevidt* begrep og hevdet at man kan ha ulike forståelser. Dette kan tolkes som at hen opplever begrepet som komplekst. Videre uttalte hen

Kreativiteten er å bruke fantasien, være nysgjerrig, utvikle ideer og løse problemer. Når vi bruker kreativiteten i faget så mener jeg at elevene skal være kreative på sin egen måte, da får de eierskap til faget og selvstendighet i arbeidet.

Sina uttalte at kreativitet omhandler fantasi, nysgjerrighet, utvikling av ideer og problemløsning. Hen innført et nytt premiss; at elevene må være kreative på sin måte, dette kan tolkes som en individualisering av begrepet.

Drøfting av lærernes forståelse av kreativitet

Alle informantene er samstemte i at problemløsning er en viktig faktor innenfor begrepet kreativitet. Arly, Billie og Sina er samstemte i at de mener kreativitet omhandler nysgjerrighet. Daniele og Eidis bruker fantasi som en beskrivelse av kreativitet. Informantenes uttalelser kan ses i sammenheng med Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) som beskriver at kreativitet vil si å være fantasifull i problemløsning, nysgjerrig og utholdende. Dette fører til at man oppnår kunnskap til å skape noe. Begrepene skape og utvikle ideer brukes av Billie, Eidis og Sina som beskrivelse av kreativitet. Dette kan ses i sammenheng med at kreativitet er hentet fra ordet *creare*, eller *creatus* som vil si å skape eller frembringe (Lerdahl, 2007). Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) beskriver også at begrepene utforske og skape handler om kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning.

Informantene er samstemte i opplevelsen av kreativitet som et stort og komplekst begrep å definere. Informantene var også samstemte i flere uttalelser, men det fantes i tillegg individuelle beskrivelser. Dette kan ha sammenheng med at kreativitet er et vanskelig og komplekst begrep fordi det blir forstått og operasjonalisert på mange ulike måter (Olafsson & Gulliksen, 2018). Med tanke på at det finnes mange forskjellige definisjoner på hva kreativitet er, er det kanskje ikke så overraskende at informantene opplevde det som vanskelig å definere kreativitet (Forsth og Nordvik, 1995). Dette viser til at kreativitet kan bli forstått subjektivt

fordi det ikke finnes én definisjon som rommer hele begrepet. Dette kan forklare spennet i forståelsen hos informantene. Forskningen gjort av Olafsson (2020b, s. 13) viser også at respondentene hadde problemer med å definere begrepet kreativitet. Lutnæs (2011) ser kreativitet som faktor x, hvor kjennetegn og referanserammer for kreativitet forblir ukjent. Abelson (2020) viser også til funn av at informantene er usikre på hva kreativitet er. Dette viser at funn fra tidligere forskning samsvarer med funnene i min studie. Olafsson (2020b, s. 13) fremhever at det er behov for økt bevissthet rundt kompleksiteten av kreativitetsbegrepet og hvordan dette påvirker undervisningspraksisen. Informantenes uttalelser kan forstås slik at det finnes en usikkerhet rundt hva kreativitet er, hvordan det skal forstås og hvordan begrepet skal operasjonaliseres. I lys av at lærerne har ulike forståelser kan det se ut til at den offisielt vedtatte læreplanen ikke nødvendigvis er den samme som hva lærerne forstår læreplanen for å være. Goodlad (1979) hevder at lærernes tolkning og forståelse av læreplanen vil være avgjørende for hvordan de planlegger, tilrettelegger og gjennomfører undervisningen. På bakgrunn av at informantene har individuelle og felles forståelser av kreativitet vil det kunne påvirke hva og hvordan de underviser i kreativitet.

Informantene er også samstemte om at alle er kreative. Dette kan ses i sammenheng med Vygotskij (1995) som mener alle mennesker er kreative. Robinson og Aronica (2018) beskriver også at alle mennesker er kreative og mener mennesket er født med kreative evner og muligheter. De mener det er en myte at kun visse mennesker er kreative. Det som er interessant er at selv om informantene uttalte at alle er kreative, så beskrev også Daniele at hen opplever at noen ikke er kreative. Arly sa at hen opplever mennesker som mer låst som det motsatte av kreativitet. Dette viser at svaret deres ikke er entydig, og at de muligens ikke opplever alle som kreative. Dette kan ses i sammenheng med drøftingen Lutnæs (2015) gjorde av læreres vurderingspraksis hvor kreativitet blir sett på som en iboende egenskap snarere enn noe man kan lære og utvikle gjennom kunst og håndverkstimene. Olafsson (2020a) beskriver at forskningen hans antagelig viser at noen respondenter opplever kreativitet som utenfor rekkevidde for enkelte elever, eller at lærerne opplever det som vanskelig å støtte elever som har lite evne til kreativitet. Dette kan ses i samsvar med Arly og Daniele sine uttalelser. Billie, Daniele og Eidis trekker inn det jeg har valgt å kalle bakgrunnserfaringer når de beskrev kreativitet. Billie og Eidis hevdet at erfaringer hjemmefra har noe å si for hvor kreativ man er. Daniele og Eidis uttalte hva det vil si å ha det kreative i seg, som en innebygd egenskap. Bakgrunnserfaringene kan ses i sammenheng med det Csikszentmihalyi (2014) sier om at noen mennesker har den kreative evnen som en mer iboende egenskap. Denne iboende

egenskapen bygger på personlige egenskaper, fordi personen har bedre tilgang til domenet, eller at deres sosiale forhold gir de mer fritid til å jobbe med materialer (Csikszentmihalyi, 2014). Når informantene beskrev at evnen til kreativitet kan baseres på ulike erfaringer fra hjemmet bygger det på at deres sosiale forhold gir dem fritid til å jobbe med materialer slik Csikszentmihalyi (2014) beskriver. Vygotskij (1995) omtaler den kreative evnen til fantasi som avhengig av personens bakgrunnserfaringer. At man bruker hukommelsen aktivt til nye forbindelser og på den måten bruker erfaringer og kunnskaper man innehar for å utvikle det kreative aspektet. Dette kan ses i sammenheng med det informantene uttalte om hvordan de opplever noen elever som mer kreative på bakgrunn av deres erfaringer hjemmefra.

6.1.2 Læreplanen

Da informantene fikk spørsmål om hvordan de forsto begrepet kreativitet var det tre av informantene som trakk inn læreplanen. Jeg vil derfor trekke frem informantenes meninger om læreplanen knyttet opp mot kreativitet, og det de oppfattet som utydighet i læreplanen. Daniele uttalte

[...] jeg gikk inn i fagfornyelsen for å lese hva kreativitet er, det ble jeg ikke noe klokere av. Jeg synes fagfornyelsen burde skrevet konkret hva kreativitet er og hvordan man skal bruke det. Fordi om man som lærer skal bruke kreativiteten i faget må det utvikles en bedre forklaring. Den måten fagfornyelsen definerer kreativitet med en oppramsing av mange ord [...] gjør kreativitetsbegrepet vanskelig å forstå.

Danieles uttalelser kan tolkes som at hen mener kreativitet har behov for et bedre begrepsapparat som kan hjelpe læreren i arbeidet med kreativitet. Eidis trakk også inn læreplanen når hen uttalte «Det er veldig rart at begrepet ikke står forklart i læreplanen». Dette kan tyde på at de er kritiske til hvordan læreplanen beskriver begrepet og opplever at det ikke gir klarhet i hva begrepet inneholder. Arly uttalte «Det er så merkelig at ikke læreplanen beskriver hva kreativitet er». Dette kan tolkes som at de er enige om at begrepet er utydlig definert i læreplanen. Arly beskrev også grunnleggende ferdigheter i sin uttalelse

Når vi snakker om grunnleggende ferdigheter, da savner jeg kreativitet som en grunnleggende ferdighet. Det å øve opp den kreative muskelen. [...]vi snakker om muntlige, skriftlige og digitale, men ikke praktiske. Det undrer meg. Det underbygger også at man ikke ønsker å utvikle det kreative aspektet.

Informantenes uttalelser er interessant med tanke på at kreativitet har fått større oppmerksomhet, og at det er en bred enighet om at utvikling av kreativitet er et viktig mål for

skolen i Norge og internasjonalt. Da kan man jo undre seg over at man ikke ønsker kreativitet som en grunnleggende ferdighet.

Drøfting av læreres opplevelse av læreplanen

Arly, Daniele og Eidis oppfatter læreplanen som utydelig og er kritiske til læreplanens mål for kreativitet. De mener læreplanen ikke definerer kreativitet på en presis og god måte, men tvert imot gjør forståelsen utydelig og vanskelig. Dette kan føre til at man som lærer ikke vet hvordan man skal bruke kreativiteten i skolen. Informantenes uttalelser kan ses i sammenheng med Lutnæs (2020) som beskrev at det må utvikles et rikere og mer presist begrepsapparat dersom kreativitet skal være en tydelig profil i faget. Slik Goodlad (1979) beskriver er *Den formelle læreplanen*, den vedtatte læreplanen, som skal fungere som et formelt styringsdokument for skolens mål og innhold på ulike nivåer. Med tanke på man bruker læreplanen for å styre innholdet i skolen er det bemerkningsverdig at informantene ikke opplever læreplanen som tydelig og forståelig. Arlys kritiske blikk på de grunnleggende ferdighetene er interessant med tanke på det regjeringen la frem under en pressemelding i 2019. Regjeringen presenterte at den nye læreplanen skulle gi elevene bedre grunnlag for å blant annet være kreative, og at flere fag skulle bli mer praktiske og utforskende i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, nr. 259-19, (2019)). I opplæringens verdigrunnlag står det beskrevet; «Skolen skal verdsette og stimulere elevenes vitebegjær og skaperkraft, og elevene skal få bruke sine skapende krefter gjennom hele grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette viser at kreativitet systematisk skal være en del av alle skolefag. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) beskriver at kompetanse i å skape og utforske er fagovergripende kompetanser, noe som tilsier at kreativitet skal implementeres i alle fag. Dette viser at kreativitet har og skal få en større plass i skolen, noe som står i kontrast motsetning til at kreativitet ikke er blitt innført som en grunnleggende ferdighet. Fagmiljøet har lenge forsøkt å få inn en praktisk profil i de grunnleggende ferdighetene. Under etableringen av kunnskapsløftet 2006 forsøkte fagmiljøet rundt organisasjonene kunst og design i skolen å få inn en visuell eller kulturell kompetanse som en av de grunnleggende ferdighetene, men argumentene nådde ikke frem. Under utviklingen av kunnskapsløftet 2020 ble det gjentatte ganger fremhevet på stortinget at det var behov for en praktisk profil ved etableringen av grunnleggende ferdigheter. Likevel ble kun lesing, skriving, regning, muntlig formidling og digitale verktøy stående som de grunnleggende ferdighetene. Dette var en skuffelse for fagmiljøet som ønsket seg en praktisk profil helt siden læreplanrevisjonen for kunnskapsløftet 2006. Nielsen beskriver dette som et paradoks (Nielsen, 2019). Det blir

fremhevet viktigheten av en praktisk profil, men likevel ble det ikke inkludert i de grunnleggende ferdighetene. Dette kan ses som selvmotsigelse hvor man på den ene siden beskriver viktigheten av kreativitet, mens på den andre siden ikke ønsker å frembringe det som en grunnleggende ferdighet.

6.1.3 Oppsummering av funn

I delen *læreres forståelse av kreativitet* var et viktig funn at informantene opplevde kreativitet som komplekst og vanskelig å definere. Som beskrevet i drøftingsdelen samsvarer dette med tidligere forskning. Funn viste at problemløsning var en beskrivelse alle benyttet om kreativitet. Jeg drøftet lærerens forståelse av kreativitet hos alle, hvor funn viste at informantene var samstemte i at alle er kreative, likevel opplevde to av informantene også noen som mindre kreative. I denne delen drøftet jeg også informantenes uttalelser om elevers bakgrunns erfaringer for den kreative evnen. Erfaringer hjemmefra og det å ha kreativiteten som en innebygd egenskap kan påvirke elevenes kreative evne.

I delen *læreplanen* har jeg drøftet lærerens uttalelser og forståelser av kreativitet slik det er brukt i læreplanen. Et viktig funn er at informantene opplever læreplanens bruk av kreativitet som utydelig og vanskelig å begripe, og informantene var kritiske til læreplanenes hensikt og mål for kreativitet. En av informantene rettet også et kritisk blikk på de grunnleggende ferdighetene med et ønske om at disse burde ha en mer praktisk og kreativ profil. Her er det uoverensstemmelse mellom regjeringens ønske om at kreativitet skal få større plass i skolen, og deres mangel på tilrettelegging for dette.

6.2 Forutsetninger for kreativitet

Under denne kjernekategori vil ulike forutsetninger som kan bidra til elevers kreative utvikling bli presentert. Innenfor den første underkategorien vil jeg ta for meg *rammer*, hvor jeg blant annet inkluderer *åpen vs. lukket oppgave og kreativ prosess vs. kreativt resultat*, samt *forutsigbarhet, og rutiner og regler*. Deretter vil jeg gå videre inn på *tilpasset opplæring* hvor jeg vil ta for meg kodene *kreativ undervisning, variasjon, veiledning og tilrettelegging*. Til slutt i denne delen vil jeg drøfte *elevmedvirkning* hvor jeg vil komme inn på *valgfrihet, interesser og eierskap*.

6.2.1 Rammer

Informantene er samstemte i at rammer er viktig for kreativitet. Begrepet rammer blir brukt både for å avgrense elevenes arbeidsoppgaver, samt for å beskrive ulike rutiner og regler. Denne underkategorien inneholder mye verdifull empiri. Derfor har jeg valgt å plassere koden *kreativ prosess versus kreativt produkt* som en egen underoverskrift. I intervjuene fikk informantene spørsmål om hvordan de jobber med og ivaretar kreativitet i planleggingen og videreføre dette i undervisning. Arly svarte at mange elever trigges av rammer fordi det setter i gang en kreativ prosess i dem. Videre uttalte hen

Får man alle muligheter kan det bli skummelt og vanskelig å velge. Oppgaven må rammes inn. Jeg tror absolutt at kreativitet er avhengig av rammene. Tidligere synes jeg det var skummelt å gi elever åpne oppgaver fordi jeg var redd de skulle være usaklige. Det gjorde at jeg rammet inn oppgavene mer enn jeg gjør nå. Problemet er at det kan føre til passivisering av elevene hvis vi gir for mange rammer. Elevene har et behov for å være kreative, da må vi legge opp til oppgaver som har rom for utforskning.

Det informanten uttalte samsvarer med informantenes handlinger under observasjon. Elevene jobber i grupper med prosjektet *Energibarer*. I oppstart av timen presenterer læreren oppgaven fra en *Power Point* på *showby* som inneholder punkter elevene skal jobbe med, og forklarer at elevene skal bruke punktene i arbeidet. Dette viser at læreren har rammer i timen som elevene skal følge. Under intervjuet uttalte Arly seg om viktigheten av rammer for å kunne være kreativ. Hen beskrev et dilemma om hvordan man må være bevisst hvor mye man rammer inn oppgavene. Dersom oppgaven er helt åpen vil elevene kunne oppleve dette som vanskelig og skummelt. Oppgaven skal rammes inn nok til at elevene føler seg trygge på hva som forventes, men ikke for mye slik at det fører til passivisering. Samtidig må oppgaven være åpen nok til at de kan utforske og være kreative. Her finnes en balansegang mellom det å gi åpne oppgaver der elevene får utfolde seg, som samtidig rammes inn slik at det føles trygt. Under intervjuet fortalte Billie om en oppgave hen har på 7. trinn.

Egentlig handlet oppgaven om dekorering av masken, men jeg valgte å endre til en mer åpen oppgave så de fikk valgfrihet. Det opplevde elevene som morsomt og gøy. Det handler om å lage et opplegg som elevene faktisk klarer å fullføre, samtidig som det er frie nok tøyler til at de kan velge uttrykk selv. Det er viktig å gi tydelige rammer og vise hvordan man gjør noe, slik at elevene vet hva de skal gjøre i timen. Jeg har sett at med friere oppgaver så mister de motivasjonen og klarer ikke være kreative, blir usikre og vet ikke hva de skal gjøre. Det er nok fordi oppgaven ikke har nok rammer.

Det Billie beskrev om at elever blir usikre, mister motivasjonen og evnen til kreativitet når oppgaven ikke har nok rammer, kan ses i sammenheng med Arlys uttalelse. Under observasjon observerte jeg maskeoppgaven på 7. trinn. Informanten sier under introduksjon at elevene skal tilføre elementer til masken som for eksempel horn, deretter får de beskjed om å begynne arbeidet. Introduksjonen er kort, og lærer benytter ikke digital støtte eller viser oppgaven i papirform. Billie forteller i intervjuet om viktigheten av rammer og modellering for at elevene skal vite hva de skal gjøre. Under introduksjonen viser ikke lærer hvordan elevene skal gjøre det, noe som fører til at mange elever trenger veiledning på de samme tingene. Dette gjør at jeg opplever at rammene for timen er litt utydelige. Dette kan tolkes som motsetninger mellom informantens uttalelser, og hens handlinger i praksis. Likevel er det mulig at dette har vært gjennomgått i en tidligere undervisningstime og at informanten derfor ikke så det som hensiktsmessig å vise det igjen. Billie uttrykte, i intervjuet, viktigheten av balanse mellom rammer og frihet. Informant Chris uttalte, i motsetning til Arly og Billie, viktigheten av rammer i form av rutiner og regler, hen sa

Jeg har tydelige rammer og regler i kunst og håndverk [...]. Det er viktig for da vet elevene hva som forventes av dem og opplever klasserommet som trygt. Det gjør at de jobber bedre og klarer å være kreative.

Chris mente at rammer, i form av rutiner og regler, er viktige for at elevene skal oppleve læringsrommet som trygt. Når de vet hva som forventes av dem vil det føre til at de jobber bedre og klarer å være kreative. Daniele uttalte liknende momenter under intervjuet «Rammene er kjempeviktige, da vet de at de skal gå inn i klasserommet, vaske hender og sette seg på benken». Daniele snakket også om rammer i form av rutiner og regler. Under observasjon registrerte jeg at nettopp disse handlingene utspilte seg i praksis. Dette viser at det er samsvar mellom det Daniele uttalte under intervjuet og hens handlinger i undervisningspraksis. At elevene vasker hendene og setter seg på benken uten at læreren har bedt dem om å gjøre det viser at rammene er forutsigbare. Videre i intervjuet med Chris beskrev hen også rammer rundt arbeidsoppgaver, hen sa

Vi jobber både med åpne og lukkede oppgaver, men jeg opplever at åpne oppgaver som har noen rammer gir elevene mest kreativitet. Da blir de ikke fortalt «sånn skal det gjøres», når oppgaven er lukket låser de seg ofte og nekter å jobbe. Når oppgavene er åpne kan elevene selv velge hvordan produktet skal bli, dette opplever elevene som morsomt.

Chris hevdet at åpne oppgaver med rammer er det som gir elevene mest kreativitet. Informanten mente at lukkede oppgaver fører til at elevene låser seg og nekter å jobbe. Dette kan tolkes som at elevene ikke er motiverte for videre læring. Det informanten sa kan ses i sammenheng med det Arly og Billie har sagt. Rammer for en oppgave er viktig for kreativiteten, men rammene må ikke være for styrende. Under intervjuet med Eidis uttalte hen i likhet med de andre at rammer er viktig for kreativiteten, og mente at det er enklere å være kreativ dersom man har noen rammer å jobbe ut ifra. Videre sa hen

Hvis jeg lagde en helt åpen oppgave så hadde de ikke klart å være kreative fordi da hadde de ikke visst hvor de skulle begynt.

Eidis uttalte i likhet med Arly, Billie og Chris konsekvenser av helt åpne oppgaver uten rammer. Dersom det ikke blir lagt nok rammer for oppgaven fører det til usikkerhet hos elevene som kan hemme deres kreative tankegang. Under intervjuet med Sina uttalte hen i likhet med de andre at rammer er viktig for kreativiteten. Hen beskrev at det å ha en ytterramme er viktig, hvor elevene kan bruke egen kreativ tenkning innfor rammen. Sina foretrekker åpne oppgaver som har noen rammer for hva eleven skal gjøre. Videre uttalte hen

Hvis oppgaven er helt åpen mister de motivasjon fordi de ikke vet hva de skal gjøre, og dersom oppgaven er helt strukturert blir det kjedelig fordi de ikke får velge noe selv, og da får de heller ingen motivasjon. Jeg tror det å ha en ramme er veldig viktig for kreativiteten.

Sina uttrykte at både helt åpne og helt strukturerte oppgaver kan føre til at elevene mister motivasjonen. Dette kan tolkes som at å lage og formidle en oppgave er som en balansegang mellom det strukturerte og det ustrukturerte.

Drøfting av rammer som forutsetning for kreativitet

Informantene beskrev rammer som viktig for kreativitet. Arly, Billie, Chris, Eidis og Sina beskrev rammer for en oppgave, mens Chris og Daniele snakket om rammer i form av klasseledelse med rutiner og regler. De mener det er viktig at elevene får noen rammer å jobbe ut ifra slik at de har en forståelse for hva de skal gjøre, og kan utvikle noe eget som skaper motivasjon og mestring. Dette kan ses i sammenheng med at den nye læreplanen skal ha tydelige rammer for innholdet og mål for opplæringen i alle fag (Meld. St. 28, (2015-2016)). Fordi informantene uttalte seg om de samme tingene som læreplanen viser til kan det

forstås som at det er omforent forståelse mellom *den formelle-* og *den oppfattede læreplanen* (Goodlad, 1979). Arly, Billie, Chris og Sina snakket om konsekvensene av en helt åpen oppgave. De beskrev at elevene kan ha vansker for å velge, og at de kan bli redde og usikre. Informantene mener at dette kan føre til at elevene ikke klarer å være kreative og mister motivasjon for oppgaven. Csikszentmihalyi (2014) beskriver i likhet med informantene at tydelige mål for oppgaven er viktig. Dersom målene er utydelige, vil det føre til usikkerhet og rådvillhet hos elevene. Informasjon som verken er for vanskelig eller for enkel er avgjørende for at elevene skal bli tiltrukket av læring. Dette beskrev også informantene med at oppgaven ikke kan være helt åpen, og heller ikke helt lukket fordi begge kan føre til at elevene mister motivasjon. Brønne (2011) beskriver i likhet med informantene at dersom utfordringer er fraværende og læringsinnholdet er preget av frie oppgaver vil det kunne føre til at man mister motivasjonen. Chris og Sina beskrev konsekvensene av en helt strukturert eller lukket oppgave. Her beskrev de at elevene låser seg, nekter å jobbe eller opplever oppgaven som kjedelig. Ifølge informantene kan dette også føre til at elevene mister motivasjonen for oppgaven og ikke klarer å være kreative. Det informantene beskrev om viktigheten av rammer kan ses i lys av det Lerdahl (2007) sier om at rammer er helt nødvendig i en kreativ prosess. Han mener at det er umulig å skape noe ut ifra ingenting, og dersom man ikke får noen rammer vil man stå fast fordi valgmulighetene blir for mange. Han beskriver i likhet med informantene at rammer i en oppgave bidrar til å utvikle en kreativ tankegang. Arly fortalte også om at man som lærer må passe på å ikke ramme inn oppgaven så mye at det fører til passivisering av elevene, hvor de ikke får mulighet til å utforske og være kreative. Dette viser at rammer er en forutsetning for å være kreativ, men at det finnes en grense for hvor bestemte rammer man skal legge for en oppgave. Rammene må tilpasses slik at elevene forstår hva de skal gjøre, samtidig som de får mulighet til å utforske og være kreative i arbeidet. Spennet mellom den oppfattede- og den gjennomførte læreplanen har jeg sett i observasjon hos Arly, Billie og Daniele. Handlingene til Arly og Daniele sammenfaller med uttalelsene og kan derfor tolkes som at det er sammenheng mellom de to nivåene *den oppfattede-* og *den gjennomførte læreplanen* i Goodlads (1979) læreplannivåer. På den andre siden viste handlingene til Billie det motsatte av uttalelsene, noe som kan tolkes som uoverensstemmelse mellom de to nivåene. Det er likevel vanskelig å si dette med sikkerhet da det kan være ulike årsaksforhold som gjør at uttalelsene og handlingene ikke stemmer overens. Fordi arbeid med barn ofte er uforutsigbart kan undervisningspraksisen endres, noe som kan virke inn på den gjennomførte læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2015).

Kreativ prosess versus kreativt produkt

Under intervjuet snakket flere av informantene om kreativ prosess og kreativt produkt. Det som er interessant er at de har ulike meninger om hva som er viktigst. Arly uttalte

Jeg har et godt øye for prosess og mener det er spennende, og ikke minst viktig. Men kreativiteten handler også om tilfredsstillelse med sluttproduktet, [...] produktet må ferdigstilles, hvis ikke blir det helt meningsløst for elevene. Elevene må føle glede over det de har skapt.

Arly uttalte på den ene siden at hen som lærer mener den kreative prosessen er viktig og spennende. På den andre siden fortalte hen om at produktet er viktig fra et elevperspektiv. Dette kan tolkes som at hen ser prosess og produkt som like viktig. Billie er delvis uenig i Arly sin uttalelse, Billie uttalte

Jeg opplever produktet som det viktigste for kreativiteten, at elevene blir ferdige med sluttproduktet. Mestringsfølelsen blir nok ikke så stor dersom de ikke blir ferdige. Hvis en elev ikke blir ferdig så hjelper jeg eleven med sluttproduktet. Det er veldig viktig for elevene at produktet blir ferdigstilt. Hvis elevene kan ta det med hjem så er det ekstremt viktig å bli ferdig.

Billie mener at produktet er det viktigste og at elevene må bli ferdige for å kjenne på mestringsfølelse. Informantenes uttalte kan forstås som at å ferdigstille produktet og få det med hjem, skaper stor motivasjon for elevene. Under intervjuet viser Chris sin uttalelse å samsvare godt med Arlys, hen sa:

Vi jobber mye i prosess, og legger opp til prosessarbeid [...]. Jeg synes det er veldig viktig at elevene kommer i mål. Da blir de fornøyde og glade, og opplever mestring. Det er veldig viktig for de å bli ferdig med produktet, det å ta produktet med hjem skaper veldig mye motivasjon for dem.

Chris beskrev i likhet med Arly at prosessen er viktig og at hen legger opp til prosessarbeid. Hen beskrev også at produktet er veldig viktig for elevene og at det å komme i mål med produktet er viktig for elevenes mestringsfølelse og motivasjon. Under intervjuet med Daniele uttalte hen

Jeg er opptatt av kreativ prosess, det å stå i prosess kan være vondt for elever, men vi prøver å lære de at ting tar tid [...]. Det er ikke slik at vi skal lage noe hver gang, vi skal lære. Likevel ser jeg at produktet er det viktigste for elevene. Dersom en elev ikke

blir ferdig, fullfører jeg gjerne arbeidet. [...] selv om jeg fullfører det så får eleven selv bestemme hvordan den skal se ut, slik at eleven tar del i det kreative.

Daniele påpeker i likhet med Arly og Chris at hen er opptatt av den kreative prosessen i sin lærerprofesjon. Informanten beskrev at hovedformålet er å lære og ikke lage. Dette kan tolkes som at informanten opplever prosessen som viktigere enn produktet fra et læreståsted. På den andre siden viser læreren til at produktet er det viktigste for elevene. For at elevene skal bli ferdig bidrar hen, i likhet med Billie, med å fullføre arbeidet. Under intervjuet med Eidis viser hens uttalelse å stå i motsetning til Billies, Eidis uttalte

Prosesen er veldig viktig, det er jo når elevene møter utfordringer og løser problemer at de faktisk er kreative og lærer noe. Jeg har kollegaer som er veldig opptatt av produktet og at elevene skal få med noe hjem. Det er jo hyggelig at de får med noe hjem innimellom, men det er den kreative prosessen som er viktigst, og ikke produktet.

Eidis er tydelig på at det er den kreative prosessen som er viktigst og ikke produktet. Dette viser et spenn i forståelse mellom Eidis og Billie, hvor de er uenige i hva de mener er viktigst. Hen mener prosessen er viktigst fordi det er der elevene lærer, slik som Daniele også uttalte. Under intervjuet uttalte Sina at prosessen er viktig for læringen, men at produktet muligens er enda viktigere for elevene, hen uttalte

For å være kreativ må elevene få være i de kreative prosessene. Nå driver vi og syr bamseser, [...] og da sier jeg at elevene kanskje kan gi den bort i julegave. Da ser jeg ansiktene deres lyser opp og at det å bli ferdig med produktet har veldig mye å si for dem.

Sina mener at for å være kreativ må elevene være i kreative prosesser, dette kan tolkes som at hen opplever den kreative prosessen som viktig. Hen beskrev også på den andre siden at produktet er viktig for elevene og at det skaper motivasjon og glede.

Drøfting av prosess vs. produkt

Under intervjuet snakket informantene om kreativt produkt og kreativ prosess. Arly, Chris, Daniele og Sina beskrev både produktet og prosessen som viktig, dette kan tolkes som at de mener produkt og prosess er likeverdige. Det som er interessant er at når de snakket om produktet er det rettet mot at elever opplever det som viktig å bli ferdig, hvor de føler glede, mestring og motivasjon. På den andre siden snakket de om prosess, men da er det rettet mot at de som lærere mener det er viktig. Informantenes uttalelser kan det tolkes som at prosessen er

viktigst for lærerne, mens produktet er viktigst for elevene. Dette viser til en balanse mellom det å føre elevene inn i den kreative prosessen, samtidig som de oppnår et produkt de er stolte og føler tilfredsstillelse over. Dette kan ses i sammenheng med det Stone og Chakraborty (2011) beskriver som dilemmaet mellom prosess og produkt. De mener i likhet med Arly, Chris, Daniele, Eidis og Sina at prosessen er viktig fordi den gir mulighet til å skape ideer og uttrykke seg og sine følelser på en ikke-verbal måte. Forfatterne beskriver i likhet med Arly, Chris, Daniele og Sina at både prosess og produkt er viktig, men legger noe større vekt på prosessen. De påpeker at man som lærer må tillate elevene å være i prosess med mulighet for å skape og eksperimentere, noe som etter hvert leder til et sluttprodukt. På den måten mener de at man kan løse dilemmaet mellom prosess og produkt, fordi det er mulig med en kombinasjon. Hernes (2014) ser i likhet med informantene den kreative prosessen som viktig for elevers læring. Det største spennet i forståelse finnes i forståelsen til Billie og Eidis. Stone og Chakraborty (2011) beskriver i likhet med Eidis prosessen som særdeles viktig, hvor de mener man som lærer burde legge mer vekt på prosessen enn på sluttproduktet. Det Eidis uttalte om prosessens viktighet kan ses i sammenheng med Haug (2002) sin beskrivelse av kreativ prosess. Ifølge Haug (2002) er prosess den sikreste måten å nå kreative resultater på fordi det rettes mer oppmerksomhet på prosess enn produkt. Kunnskapsdepartementet (2019, s. 5) beskriver i likhet med informantene viktigheten av estetiske læringsprosesser og praktiske arbeidsformer i skolen. Lutnæs (2011) sin forskning viser at elevenes visuelle produkter, det vil si produktet som elevene har laget, er lærernes viktigste vurderingsgrunnlag. Dette kan ses i sammenheng med Billie som mener produktet er viktigst. Haug (2002) beskriver at produktet handler om det kreative resultatet hvor det å skape nye og nyttige resultater, som også kan betegnes som vakkert, morsomt eller hyggelig, ses på som viktig. Det Billie uttalte kan på den ene siden ses i sammenheng med det Haug (2002) beskriver, men på den andre siden ses i kontrast til det Stone og Chakraborty (2011) beskriver. De skriver at produktet gir ingen eller begrenset mulighet til å uttrykke kreativitet, ta egne valg eller eksperimentere (Stone og Chakraborty, 2011). Billie mener i motsetning at produktet er viktigst for utviklingen av elevers kreativitet.

6.2.2 Tilpasset opplæring

Informantene mener tilpasset opplæring er nært knyttet til kreativitet. Innenfor denne underkategorien vil jeg ta for meg teamene kreativ undervisning, variasjon, tilrettelegging og veiledning. Arly beskrev at faget gir mange muligheter for tilrettelegging fordi det ikke finnes fasitsvar. Arly uttalte videre

Under veiledning er det viktig å la elevene tenke og prøve å finne løsningen selv. Kreativ undervisning handler om å gjøre noe annerledes, å vise elevene istedenfor å forklare med ord. Jeg tenker at man må fyre opp elevene, og kanskje dramatisere når man forklarer en oppgave, det gjør at de husker det bedre. Jeg tror variasjon er det viktigste.

Arly beskrev viktigheten av at eleven finner løsninger og er problemløsende. Hen beskrev også at variasjon er viktig for kreativ undervisning. Informanten uttalte at å dramatisere bidrar til at elevene husker bedre. Arly beskrev også at det er et stort behov for kreativitet i skolen, og mente at kreativitet bidrar til bedre læring. Billie mener i likhet med Arly, at kreativ undervisning bidrar til bedre læring og beskrev at hen opplever at elever jobber bedre og forstår mer. Informanten mener kreativ undervisning omhandler at elevene prøver forskjellige materialer, og at det er variasjon i undervisningen. Billie uttalte i likhet med Arly at hen tilrettelegger for alle elever. Det er viktig for at elevene skal kunne oppleve mestringsfølelse. For å tilrettelegge for enkeltelever beskrev informanten at hen planlegger timen med eleven for å skape forutsigbarhet. Videre uttalte hen

Det er ikke alltid like lett å få tid til å veilede alle siden de er så mange. Når de trenger hjelp svarer jeg ikke direkte eller gir de fasitsvaret, men henter til mulige løsninger. Hvis de kommer på en løsning selv, får de motivasjon og mestring og da skinner de.

Billie ønsker at elevene skal jobbe med problemløsning, og praktiserer derfor å gi hint istedenfor å gi fasitsvaret. Når elevene finner løsningen på problemet, skaper det motivasjon for videre arbeid. Billie snakket også om tid som en utfordring knyttet til veiledning av full klasse. Chris uttalte også utfordringer knyttet til veiledning i full klasse. Informanten påpeker at hen ikke kan hjelpe en elev gjentatte ganger, og heller ikke kan være lenge hos hver elev. Videre beskrev informanten hvordan hen tilrettelegger.

Jeg starter alltid skoleåret med en kartlegging for å se hvilket nivå de er på. For så å tilrettelegge oppgaven deretter. Jeg kjører veldig nivåbaserte oppgaver for å sikre mestring.

Intervjuer: *Hvordan kartlegger du dette?*

Jeg lager et hefte med forskjellige oppgaver som å lage raske tegninger, kroki, steg for steg-tegning og fargelegging. Da får jeg sett hva slags strek de har, og om de klarer å holde seg innenfor streken.

Chris beskrev at hen tilrettelegger med nivåbaserte oppgaver. Informantens kartleggingsverktøy viser hvilke ferdigheter og kompetanser elevene innehar fra før. Dette gir en indikasjon på hva eleven videre har behov for. Chris beskrev kreativ undervisning som å gjøre noe annerledes og lære gjennom mer kreative måter. Hen mener i likhet med Arly og Billie at kreativ undervisning bidrar til bedre læring. Dette beskrev også Daniele hvor hen påpeker at kreativ undervisning gir bedre læring. Under intervjuet med Daniele beskrev hen i likhet med Billie, at hen henter til løsninger istedenfor å gi elevene løsningen. Daniele beskrev at dette bidrar til at den kreative tenkningen forløses fordi oppgavene ikke blir påtvunget. Hen beskrev også viktigheten av å komme med relevante tilbakemeldinger under veiledning for å skape motivasjon og tro på egne evner. Hen beskrev viktigheten av å påpeke hvorfor noe er bra under veiledning. Daniele tilrettelegger ved å observere hva eleven trenger hjelp med for å oppnå mestring. Informanten beskrev videre kreativ undervisning

Kreativ undervisning handler om variasjon i undervisningen og planleggingen. At man gjør noe annerledes [...]. Dersom undervisningen er lik hele tiden lærer de lite, og blir ikke motiverte. For å oppnå kreativ undervisning må jeg tenke kreativt i planleggingen. Jeg er en lærer som byr på meg selv, og kan gå opp på en arbeidspult for å demonstrere noe. Det uventede gjør at elevene husker det bedre. Jeg mener kreative undervisningsmetoder gjør at elevene husker og lærer bedre.

Daniele beskrev kreativ undervisning som å jobbe variert og annerledes, og mener det er viktig for elevers læring og motivasjon. Daniele beskriver et eget ansvar for å skape kreativ undervisning, og uttalte demonstrasjon og det uventede som metoder for å skape kreativ undervisning. Ifølge informanten bidrar dette til at elevene husker informasjonen og læringen bedre. Under observasjon fikk jeg observere når Daniele demonstrerte for elevene.

Lærer spør elevene om de vet hva fugle- og froskeperspektiv er. Noen elevers svarer nei, mens andre svarer ikke. Lærer reiser seg opp, klatrer opp på kateteret og står strak oppå bordet. Lærer forklarer at hen nå ser elevene med fugleperspektiv mens elevene ser lærer med froskeperspektiv. Elevene ser overrasket ut, smiler og stiller flere spørsmål.

Her viser informanten at det er samsvar mellom uttalelsene under intervjuet og handlingen i undervisningspraksisen. Informanten benyttet en kreativ undervisningsmetode ved å dramatisere. Det kan virke som det kom uventet på elevene da de så overrasket ut. Handlingene til elevene kan tolkes som at de ble engasjert og opplevde undervisningen som spennende. I slutten av timen skulle elevene sette seg i samling foran i klasserommet. Da var

det to elever som klatret opp på pulten bak benkene. Den ene eleven uttrykte at hen nå så de andre med fugleperspektiv. Dette viser muligens at det Daniele og Arly uttalte om at elevene husker den kreative undervisningsmetoden bedre, faktisk stemmer. Likevel er det vanskelig å si om dette fester seg mer enn andre undervisningsmetoder. Under intervjuet beskrev Eidis i likhet med de andre informantene viktigheten av å tilrettelegge for hver enkelt elev og se hva elevene trenger for å oppnå mestring. Eidis beskrev at hen tilpasser oppgaver ut ifra det nivået eleven er på, ved å blant annet gjøre oppgaven enklere. Informanten beskrev viktigheten av fremover-meldinger som bidrar til at kunnskapen videreføres, noe som skaper videre mestring. Informanten beskrev i likhet med Billie og Chris utfordringer knyttet til veiledning, Eidis uttalte

Siden jeg har mange elever samtidig blir det ofte kø for å få hjelp, det synes jeg er vanskelig. Jeg mener kreativ undervisning handler om variasjon og ulikhet i undervisningen som legger opp til bedre læring fordi det favner flere og skaper større motivasjon.

Informantens uttalelse kan forstås som at hen opplever det som utfordrende å veilede elevs kreativitet i full klasse. Under intervjuet med Sina beskrev hen i likhet med Arly, Billie og Daniele viktigheten av å ikke gi elevene løsninger, og benytter hint under veiledning. Dette viser seg å skape mestringsfølelse når elevene finner løsningen. Sina beskrev i likhet med de andre informantene viktigheten av å tilrettelegge undervisningen. Sina uttalte «Jeg tilrettelegger ved å lære en metode til en elev og en annen til en annen elev, fordi elevene lærer jo ulikt». Hen tilrettelegger også ved å gi elever mer veiledning. Sina underviser i halv og hel klasse, men opplever at undervisningen fungerer best når hen har halv klasse fordi hen da får tid til å veilede alle. Informanten beskrev videre kreativ undervisning og mener dette omhandler variasjon i undervisningsmetoder og at elevene lærer forskjellige teknikker og materialer. Videre uttalte hen

Jeg tror absolutt at kreativ undervisning bidrar til bedre læring. Når jeg utfordrer elevene på å være kreative får jeg med meg flere. Det er nok fordi elevene opplever det som spennende. Når vi jobber kreativt blir elevene mer engasjert, nysgjerrige og får større motivasjon for arbeidet.

Sina mener at kreativ undervisning bidrar til bedre læring. I tillegg skaper det motivasjon, engasjement og nysgjerrighet for arbeidet. Når elevene opplever undervisningen som spennende blir de motivert for å lære.

Drøfting av tilpasset opplæring som forutsetning for kreativitet

Informantene er ganske samstemte i hva, og hvordan kreativ undervisning er og praktiseres. Arly, Billie, Daniele, Eidis og Sina beskrev at kreativ undervisning handler om variasjon. De beskriver variasjon i undervisningen og planleggingen som det som å jobbe ulikt, at elevene prøver forskjellige utstyr og materialer. Dalland og Thaule-Hatt (2017) beskriver i likhet med informantene at kreativ undervisning vil si å tilrettelegge for varierte oppgaver og arbeidsformer, samt å prøve ut nye metoder og innfallsvinkler. Kreativ undervisning omhandler å tilby undervisning som er spennende, lærerik og interessant (Dalland & Thaule-Hatt, 2017). Det informantene uttalte om variasjon kan ses i sammenheng med det Utdanningsdirektoratet (2021b) skriver om motivasjonsforskning. De presenterer at variasjon i undervisning er viktig for elevers motivasjon for skolearbeidet. Nielsen (2019) beskriver også viktigheten av variasjon i undervisningen, og mener variasjon vil bidra til god læring. Arly, Chris og Daniele beskrev at kreativ undervisning handler om å gjøre noe annerledes. Informantenes beskrivelser kan ses i sammenheng med Dalland og Thaule-Hatt (2017). De beskriver i likhet med informantene at kreativ undervisning handler om å gjøre noe annerledes. Forfatterne (2017) fremhever at kreative øyeblikk kan bidra til gode læringsopplevelser, og forbli noe man husker. Da blir elevene engasjert og motivert for selve læringen. De beskriver også at lærer må tørre å bevege seg utenfor komfortsonen for å skape kreativ undervisning (Dalland & Thaule-Hatt). Det Arly og Daniele uttalte om det å demonstrere eller dramatisere i undervisning kan ses i sammenheng med forfatterens beskrivelse. Informantene beskrev i likhet med forfatterne at dette kan føre til at elevene husker undervisningen bedre gjennom de kreative øyeblikkene hvor læreren byr på seg selv, og gjøre noe som oppleves uforventet. Under observasjon hos Daniele var dette noe jeg fikk se utspille seg i undervisningspraksisen. Observasjonen av hans handlinger kan tolkes som at det finnes sammenheng mellom *den oppfattede-* og *den gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979). Dette fordi hans handlinger stemmer overens med uttalelsene under intervjuet. Daniele fremhever eget ansvar for kreativ undervisning, og mener at for å skape kreativ undervisning må hen selv tenke kreativt i planleggingen. Dette kan ses i sammenheng med Dalland og Thaule-Hatt (2017) som presenterer at læreren har et eget ansvar for å skape kreativ undervisning. Læreren må jobbe systematisk med seg selv for å bli en mer kreativ lærer. Danieles uttalelse kan også ses i sammenheng med Hernes (2014) som beskriver at lærerens forarbeid med planlegging og valg av metoder vil påvirke elevenes kreative evner.

Alle informantene er samstemte i at kreativ undervisning bidrar til bedre læring. Her trekker de frem argumenter som at elevene blir mer motivert, engasjert og nysgjerrige for arbeidet. I tillegg beskrev de at kreativ undervisning favner flere, elevene forstår og husker mer samt jobber bedre. Dalland og Thaulé-Hatt (2017) beskriver i likhet med informantene at kreativ undervisning er viktig for elevers motivasjon og lærelyst. Målet med all undervisning er at elevene forstår lærestoffet, husker det og kan benytte seg av det. Forfatterne mener at kreativ undervisning vil føre til økt motivasjon for læringen (Dalland & Thaulé-Hatt, 2017). Dette kan også ses i sammenheng med rapporten utført av Bamford (2011/2012). I rapporten fremheves det at mer kunst, kultur og kreativitet kan bidra til bedre kvalitet, bedre resultater og større grad av mestring for elevene. I rapporten presenteres det også at flere elever kjeder seg og har mistet troen på skolen, og derfor finnes det et ønske om flere praktiske fag og kreative måter å lære på. Rapporten viser i likhet med de informantene uttalte at økt bruk av kreativ og praktisk læring vil føre til oppmuntring, trivsel og mestring for elevene (Bamford, 2010/2011). Forsth og Nordvik (1995) hevder at dersom man som lærer vet hva kreativitet er, vil man kunne lage undervisningsopplegg som stimulerer kreativiteten. Dette underbygger at dersom man er usikker på hva kreativitet er, kan det føre til at man ikke har evnen til å skape kreativ undervisning. På bakgrunn av at informantene opplevde kreativitetsbegrepet som komplekst underbygger det at å skape kreativ undervisning kan være en utfordring. Dette viser igjen til at kreativitetsbegrepet med fordel kan få et tydeligere begrepsapparat, slik at man forstår hva, og hvordan man skal jobbe med det i skolen.

Informantene snakket også om veiledning av elevers kreativitet. Arly, Billie, Daniele og Sina beskrev viktigheten av å ikke gi elever løsningen på oppgaven. De mener det er essensielt at eleven finner løsninger, fordi dette vil skape motivasjon og mestring. Billie, Daniele og Sina beskrev at de praktiserer å gi hint eller råd istedenfor å gi de løsningen. Dette gjør at kreativiteten hos elevene løsner og at de ikke føler oppgaven blir påtvungen. Læreplanen kan ses i sammenheng med de informantene uttalte. Læreplanen beskriver at kjerneelementet kunst- og designprosesser blant annet innebærer å utvikle kreativitet og evnen til å løse problemer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når elevene jobber med problemløsning, vil det kunne overføres til mer generell praksis hvor elevene lærer å løse problemer videre i livet. Under observasjon ble det synlig at alle informantene praktiserte å gi hint. Dette kan tolkes som at det finnes sammenheng mellom informantenes uttalelser og handlinger. På den måten kan det ses å være sammenheng mellom den *oppfattede-* og *den gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979). Handlingene kan ses i sammenheng med Toft og Holtes (2017) funn i deres

undersøkelse. De beskriver viktigheten av at elevene får veiledning, tilbakemeldinger og respons som kan lede til *flow*. At informantene benytter hint for å la eleven jobbe med problemløsning kan ses i sammenheng med det Ludvigsen-utvalget beskriver om kreativitet. De mener kreativitet blant annet handler om problemløsning. Gjennom problemløsning vil man opparbeide evnen til å tenke kreativt, og til å skape noe. Dette kan ses i sammenheng med Nielsens (2019) uttalelse om at kreativitet er avgjørende for at vi som mennesker skal kunne løse fremtidige utfordringer som vi blir stilt overfor i livet. Videre kan dette ses i sammenheng med Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) som mener det norske og internasjonale samfunnet er avhengig av skapende mennesker som bidrar til samfunns- og arbeidsliv, skaper nye virksomheter og finner løsninger på samfunnsutfordringer. Den overordnede delen av læreplanen beskriver i likhet med Nielsen og Ludvigsen-utvalget at kreativitet bidrar til å berike samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved at elevenes arbeider med problemløsning og finner løsninger selv, bidrar det til det Nielsen (2019), Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) og kunnskapsdepartementet (2017) beskriver.

Billie, Chris, Eidis og Sina beskrev det som utfordrende å veilede elevene under full klasse. Sina beskrev at hen opplever at undervisningen fungerer best under halv klasse fordi hen da får tid til å veilede alle. Dette kan ses i sammenheng med funnene i Olafssons (2020b) forskning. Forskningen viser at tid er en vesentlig faktor for utviklingen av elevers kreativitet. Det kan også ses i sammenheng med det Kunst og design i skolen (2021) uttaler om at det å undervise full klasse i faget kan få negative konsekvenser for elevens læringsutbytte. De beskriver i likhet med informantene at det å gi veiledning og oppfølging til alle elever i en full klasse er utfordrende. Kunst og design i skolen poengterer viktigheten av at faget må undervises i halv klasse med maks 15 elever per gruppe. Under intervjuet uttalte Eidis at hen benytter fremover-meldinger under veiledning. Hen mener det er viktig for at kunnskapen og mestringen videreføres fra tidligere til nye oppgaver. Daniele beskriver viktigheten av å gi relevante tilbakemeldinger med begrunnelser under veiledning. Dette bidro til elevenes motivasjon, tro på seg selv og egne evner. Det informantene sa kan ses i sammenheng med det Csikszentmihalyi (2014) beskriver. Han mener at for at elever skal kunne være kreative må elevene bli gitt relevante tilbakemeldinger og få veiledning. Noe som vil føre til at eleven opplever mestring og lærelyst.

Alle informantene beskriver at de tilrettelegger og tilpasser undervisningen. De beskriver at dette er viktig for elevers mestring og motivasjon. Opplæringsloven stadfester at alle elever

har rett til at undervisningen blir tilrettelagt deres evner og forutsetninger. Samt at lærere er forpliktet å tilpasse undervisningen til elevgruppen (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Utdanningsdirektoratet (2021a) beskriver at tilpasset opplæring blant annet handler om å tilrettelegge med varierte læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter. Dette gjøres for å gi elevene størst mulig læringsutbytte. Det er lærerens ansvar å legge opp til undervisning der elever kan følge egen progresjon, samt delta aktivt i egen læringsprosess. Det opplæringsloven og Utdanningsdirektoratet beskriver samsvarer godt med beskrivelsene informantene har på hvordan de praktiserer tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet (2021a) beskriver i likhet med informantene at tilpasset opplæring er viktig for at alle elever skal oppleve mestring og motivasjon. Likevel er det ingen krav som beskriver eksplisitt hvordan tilpasningen skal gjøres, og det er derfor opp til hver enkelt lærer. Informantenes beskrivelser viser at de tilrettelegger på ulike måter. Billie tilrettelegger ved å planlegge undervisningen sammen med enkeltelever for å skape forutsigbarhet. Informanten beskriver i likhet med Utdanningsdirektoratet (2021a) at eleven selv får delta aktivt i egen læringsprosess. Chris tilrettelegger ved å bruke et kartleggingsverktøy som gir indikasjoner på hvilke kompetanser og ferdigheter elevene innehar fra før av. På den måten oppnår Chris forståelse for hva eleven trenger videre. Dette samsvarer med det Utdanningsdirektoratet (2021a) beskriver om at elever må følge egen progresjon. Daniele tilrettelegger ved å observere hva eleven har behov for av hjelp for å oppnå mestring. Eidis beskriver at hen tilrettelegger ut ifra det nivået eleven er på. Sina tilrettelegger ved å lære bort ulike metoder, eller ved å bidra med mer veiledning. Det Sina, Chris og Daniele uttalte kan ses i sammenheng med det Utdanningsdirektoratet (2021a) sier om at skolen skal gi alle elever like muligheter for læring og utvikling uavhengig av deres evner og forutsetninger. Fordi informantene uttalte de samme momentene som står beskrevet i læreplanen om tilpasset opplæring kan det forstås som at det er sammenheng mellom *den formelt vedtatte- og den oppfattede læreplanen* (Goodlad, 1979). Nielsen (2019) beskriver i likhet med informantene at undervisningen må tilpasses elevens forutsetninger. Det å tilpasse undervisningen kan ses i sammenheng med flyt-teorien til Csikszentmihalyi (1992). Den legger vekt på balanse mellom utfordringer og dyktighet. Hvis utfordringene er riktige i forhold til våre ferdigheter, og aktiviteten oppleves som givende og motiverende befinner vi oss i flytkanalen. Hvis oppgavene krever for lite av oss i forhold til våre evner og muligheter kan det føre til at vi kjeder oss. Derimot hvis oppgavene er for vanskelige eller for store, kan vi bli frustrerte og kan tape selvtillit (Csikszentmihalyi, 1992).

6.2.3 Elevmedvirkning

Innenfor denne underkategorien vil jeg drøfte hvorfor elevmedvirkning er viktig for kreativ utvikling og tankegang. Her vil jeg gå nærmere inn på temaene valgfrihet, medbestemmelse, interesser og eierskap. Arly beskrev viktigheten av å aktivt bruke elevmedvirkning hvor elevene får bestemme selv fordi det fører til at elevene oppnår større eierskap. Videre sa hen

Når de får bestemme selv har de et eget mål, og det er ikke et mål jeg har satt. Elevmedvirkning mener jeg inngår veldig i kreativitet. Hvis ikke elevene får være med i prosessen, da lurer jeg på hvor de får det kreative fra.

Arly beskrev at elevmedvirkning er nært knyttet opp mot kreativitet, og at det skaper større mestring og motivasjon for elevene. Informanten fortalte om en samtale hen hadde med elevene om hva de skulle sy. Hen uttalte at når elevene fikk være med å bestemme førte det til at de selv hadde et mål med oppgaven. Arly beskrev at når elevene får spille på egne interesser kan de jobbe ut ifra noe de liker, noe som skaper motivasjon for arbeidet. Under observasjon registrerte jeg at elevene satte egne mål.

Lærer ba elevene snakke sammen om hva de opplevde som mest utfordrende. En gruppe forteller at de har satt en plan for arbeidet, de skal jobbe med å få emballasjen i riktig størrelse siden dette var noe de synes var utfordrende. En annen gruppe forteller at de valgte en vanskelig modell, og at de skulle jobbe videre med en ny modell.

Elevenes uttalelser hvor de satte egne mål kan tolkes som at de har en indre motivasjon for arbeidet. Under intervjuet med Billie uttalte hen, i likhet med Arly, viktigheten av å gi elevene valgfrihet i en kreativ prosess. Informanten fortalte

Vi skulle lage gryteunderlag av pinner, da tok jeg med elevene ut i skogen, det synes de var kjempegøy. Da fikk de mye mer frihet til å velge, [...] da så jeg kreativiteten blomstre.

Billie beskrev at frihet til å velge skaper motivasjon og glede for arbeidet i de kreative prosessene. Informanten forteller om en episode hvor elevene skulle lage klokke. En elev så ut til å ha gitt opp. Eleven hadde stor interesse for musikk, informanten spilte da på elevens interesser ved at hen spurte om eleven ville lage klokke av en ødelagt gitar fra musikken.

Billie beskrev videre

Det ville eleven og jeg så at hen fikk gleden for å jobbe. Jeg tenker at hvis eleven har en positiv opplevelse av noe, og jeg spiller på det som lærer så blir elevene mer motiverte fordi de får bruke egne interesser og positive sider.

Elevens interesser bidro til å skape motivasjon for arbeidet i den kreative prosessen. Ved at læreren spilte på elevens positive sider og interesser skapte det glede og mestring. Under observasjon av Billies undervisningspraksis med maskeoppgaven registrerte jeg at hen spilte på elevenes interesser.

En elev har malt masken lilla, og lurer på hva mer hen skal gjøre. Læreren spør hva eleven er interessert i, og sier at eleven kan bruke egne interesser til å tilføre noe til masken. Eleven smiler og sier at hen vil lage verdensrommet med stjerner og planeter.

Informantens handlinger viser at hen brukte elevens interesser for å skape motivasjon og glede for arbeidet. Under intervjuet med Chris beskrev hen, i likhet med Billie, viktigheten av å bruke elevens interesser i undervisningen og bli kjent med elevene. Chris uttalte «Å se hvem de er, og bruke deres interesser i undervisning er kjempeviktig for ønsket om å jobbe kreativt». Under intervjuet med Daniele viser hen i likhet med de overnevnte informantene at hen spiller på elevenes interesser, hen uttalte

Jeg er en lærer som typisk kan si til en elev «Du, når du vinner gullballen eller Oscar, da må du huske å takke meg da», det er jo bare tull og fantasi, men det spiller jo på deres interesser, noe som skaper motivasjon for kreativiteten.

Daniele retter et blikk mot elevenes fremtid og skaper motivasjon for elevene ved å spille på deres interesser og vise at hen har tro på dem. Under intervjuet med Eidis uttalte hen at elevmedvirkning står sterkt i hens lærerpraksis og mener det er særdeles viktig at elever tas med i beslutninger. Videre uttalte Eidis

Å høre på elevenes ønsker, og interesser er viktig for motivasjonen. Hvis du har lyst til noe så blir du mer motivert, og da oppleves læringen som relevant og meningsfylt. Samtidig gjør elevmedvirkning at elevene får eierskap til det de gjør. Jeg sikrer kreativitet ved å lage oppgaver hvor elevene kan spille på egne interesser og få valgfrihet, da kan de skape og utrykke noe eget.

Eidis beskrev elevenes ønsker og interesser som viktig for motivasjonen. Dersom elevene føler et engasjement for arbeidet vil de bli motivert, og oppleve læringen som relevant og

meningsfylt. Eidis presenterer i likhet med Arly at elever får eierskap til arbeidet når de får valgfrihet. Oppgaver som tillater egne valg, bidrar til at elevene får utrykke og skape noe eget. I intervjuet med Sina presenterte hen viktigheten av elevmedvirkning med elevers interesser og valgfrihet, hen sa

Jeg vektlegger elevmedvirkning fordi elevene blir mer fornøyde med resultatet når de får valgfrihet, og kan bruke egen kreativitet, noe som gjør at de ønsker å mestre og nå målet. Kreativiteten handler om interesser. Når de får spille på egne interesser så setter de krav til seg selv, og det mener jeg er viktig. Da ser jeg kreativiteten blomstre, det er helt fantastisk.

Sina snakket om gleden og motivasjonen elevene får når de får valgfrihet. Valgfrihet ses på som viktig fordi det gir engasjement, motivasjon og større mestring. Hen mener kreativitet og interesser går hånd i hånd, fordi interessene skaper motivasjon noe som gir evne til kreativitet. Interessene gjør at elever setter egne krav noe som kan tolkes som indre motivasjon.

Drøfting av elevmedvirkning som forutsetning for kreativitet

Alle informantene beskrev interesser som viktig for kreativiteten, hvor man kan bruke elevenes interesser for å skape større eierskap, motivasjon og mestring. Dette kan ses i sammenheng med det Csikszentmihalyi (2014) sier om at interesse og nysgjerrighet er hovedkilden til potensiell kreativitet. Han mener at læreplanen og undervisningsmetoder må bidra til å stimulere og opprettholde elevenes interesser. Dette viser informantene at de gjør når de spiller på elevenes interesser og lar elevene bruke egne interesser inn i det kreative arbeidet. Csikszentmihalyi (2014) sier i likhet med informantene at interesse vil øke sannsynligheten betraktelig for at elevene blir motiverte, stiller nye spørsmål og utforsker kreative løsninger. Hvis man har interesse for arbeidet, vil man også oppleve større motivasjon. Det Lerdahl (2007) sier om lidenskap og engasjement kan ses i sammenheng med informantens uttalelser om interesse. Lerdahl (2007) mener det er viktig å følge lidenskapen og sitt engasjement i en kreativ tilnærming. Når man har interesse for noe vil man fortære bli dyktig fordi arbeidet ikke føles som et ork, men som noe givende. Csikszentmihalyi (2014) beskriver også at en av de viktigste pedagogiske handlingene vil være at lærer gjør seg kjent med hver enkelt elevs spesielle engasjement og interesser og kobler lærestoffet til det. Når informasjonen ikke spiller på elevenes interesser vil det ifølge Csikszentmihalyi (2014) kunne føre til at elever mister motivasjon til å lære utover det som kreves. Arly og Sina snakket om at interessene bidrar til at elevene setter egne krav og mål for det kreative arbeidet. Dette kan

ses i sammenheng med det Csikszentmihalyi (2014) beskriver som indre motivasjon, som er en faktor som bidrar til kreativitet. Det informantene beskriver om at elevene setter egne mål kan tolkes som at elevene har en indre motivasjon og drivkraft for arbeidet. Csikszentmihalyi (2014) legger vekt på viktigheten av at elevene lærer å nyte tilegnelsen av kunnskap for dens egen skyld, noe som vil gi større engasjement i å utforske og eksperimentere. Dette samsvarer med informantenes uttalelser om at elevene selv har et ønske om å jobbe. Dette var noe jeg fikk se utspille seg under observasjon hos Arly.

Det å ha valgfrihet til å bestemme selv legger Arly, Billie, Eidis og Sina vekt på. Når elevene får valgfrihet opplever de større glede, mestringsfølelse og motivasjon. Csikszentmihalyi (2014) mener i likhet med informantene at man må gi elevene et visst spillerom til å ta beslutninger og utforske i tilegnelsen av ny kunnskap. Når elevene får ta beslutninger selv vil de føle eierskap til materialet, noe som bidrar til motivasjon og mestring.

Utdanningsdirektoratet (2021b) beskriver viktigheten av at elevene opplever læringen som relevant og meningsfylt, noe som bidrar til motivasjon. Dette kan ses i sammenheng med det Arly, Eidis og Sina uttalte om at elevmedvirkning bidrar til at elevene får større eierskap til det de gjør og på den måten oppnår større motivasjon og mestringsfølelse. Elevmedvirkning er nedfelt i opplæringsloven, og tilsier at alle elever har rett til medansvar og medvirkning i sin skolehverdag (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Både opplæringsloven og kunnskapsløftet gir føringer for at elevmedvirkning skal gjelde opplæring i alle fag og skal prege skolens praksis. Elevene har rett på å delta aktivt i beslutninger som gjelder egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Dette viser at informantene aktivt bruker elevmedvirkning som del av undervisningen, og at elevmedvirkningen kan bidra til å utvikle kreativiteten hos elevene. Når de får valgfrihet til å bestemme og spille på egne interesser fører det til at elevene får eierskap til arbeidet og opplever kunnskapen som relevant og meningsfylt. Her viser informantene at det er samsvar mellom *den formelle- og den gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979).

6.2.4 Oppsummering av funn

I denne delen har jeg undersøkt ulike forutsetninger for kreativitet på bakgrunn av informantenes uttalelser og handlinger. I den første delen om *rammer* er et viktig funn at informantene mener kreativiteten er avhengig av rammer og en forutsetning for evnen til kreativitet. Det viser seg en balansegang mellom åpne og lukkede oppgaver. Funn viser til at man som lærer burde reflektere over hvor store bestemmelser en skal sette til elevs arbeid

slik at rammene bidrar til å utvikle elevenes kreative tankegang. I denne delen presenteres også *prosess vs. produkt* i en underoverskrift. Funnene kan tolkes som at de fleste informantene mener prosess og produkt er likeverdige. Her ser det ut til at informantene mener prosessen er viktigst i profesjonsfaglig praksis, mens produktet er viktigst for elever. Det finnes også et spenn mellom en som mener produktet er viktigst og en annen som mener prosessen er viktigst. Funn viser til at informantene beskriver et dilemma mellom prosess og produkt. Her er det mulig med en kombinasjon som gir mulighet for prosessarbeid samtidig som elevene skaper et produkt de opplever motivasjon og mestring over.

I delen om *tilpasset opplæring* drøftet jeg informantenes meninger om kreativ undervisning, veiledning, og tilrettelagt opplæring. Et viktig funn er at informantene mener kreativ undervisning bidrar til bedre læring, økt lærelyst, engasjement og motivasjon. Det viser seg at å forstå begrepet kreativitet kan bidra positivt for å skape kreativ undervisning som stimulerer og utvikler den kreative evnen. Dette fremhever igjen at det kan være formålstjenlig med et tydeligere begrepsapparat for kreativitet. Funn viser at informantene opplever det som essensielt å la elevene arbeide med problemløsning for utviklingen av den kreative evnen som bidrar til elevenes motivasjon og mestring. Det kom også til syne at det finnes utfordringer med å veilede elevenes kreativitet med tanke på klassestørrelse og tid. Et viktig funn er at alle informantene tilrettelegger og tilpasser undervisningen i faget. Undervisningen tilpasses elevenes evner og forutsetninger slik at det finnes en balanse mellom dyktighet og utfordringer. På den måten opplever elevene at de mester samtidig som de møter utfordringer de har evnen til å løse.

I den siste delen har jeg drøftet informantenes syn på *elevmedvirkning* som forutsetning for kreativitet. I denne delen var et viktig funn at informantene anså valgfrihet, interesser og elevmedvirkning som viktig for utviklingen av elevens kreative evne. Det bidrar til å skape større glede, motivasjon og mestring for arbeidet. Det handler om at man som lærer legger opp til undervisningsmetoder som bidrar til å stimulere og opprettholde elevenes interesser. Lærer gir elevene et visst spillerom til å ta egne beslutninger og utforske i tilegnelsen av ny kunnskap.

6.3 Kreativitet og livsmestring

I denne kjernekategori vil jeg ta utgangspunkt i siste del av problemstillingen som omhandler hvordan kreativitet kan bidra til å belyse potensiale for å arbeide med livsmestring i undervisning. For å få bedre forståelse for hvordan kreativitet kan være et utgangspunkt for å arbeide med livsmestring i undervisning vil jeg følgelig drøfte læreres tanker om koblinger mellom begrepene. Først vil jeg drøfte underkategorien *kreativitet som verktøy for å mestre*. Her vil jeg komme inn på temaene problemløsning, løsningsorientert, møte utfordringer, se muligheter, mestring og motivasjon. I tillegg vil jeg drøfte informantenes kritikk vedrørende livsmestring som en del av læreplanen. Deretter vil jeg drøfte underkategorien *kreativitet som fristed*. Her vil jeg komme inn på temaene kreativ opplevelse, glede, *flow*, tilfredsstillelse, pause, lidenskap og engasjement.

6.3.1 Kreativitet som verktøy for å mestre

Under intervjuene fikk informantene spørsmål om hvilken kobling de så mellom kreativitet og livsmestring, og hvordan de praktiserer kreativitet i forhold til temaet livsmestring i sine undervisningstimer. I tillegg ble de spurt om hvordan de forsto begrepet livsmestring. Svarene på disse spørsmålene vil bli drøftet i denne delen. Arly fortalte

Jeg ser stor kobling mellom kreativitet og livsmestring fordi det handler om å løse problemer, kunne stå i problemer og tåle utfordringer. Man får en erfaring om at man får til, og det vil jo gradvis overføres til mer generell basis, altså mentalt hvor du går ut med en opplevelse av at du har mestret før, og derfor sikkert kommer til å mestre igjen. Problemløsninger, det å tåle å stå i prosess og tåle den motgangen.

Arly hevdet at kreativitet og livsmestring handler om å møte utfordringer og se muligheter gjennom å løse problemer. Informanten beskrev det mentale ved at man har troen på at man kommer til å mestre. Informanten uttalte «Jeg tenker at de har satt et ord på noe som alltid har vært i skolen, siden jeg tenker livsmestring handler om mestring generelt». Arly beskriver også kritikken mot livsmestring som en del av læreplanen. Hen uttalte at livsmestring er det begrepet hen reagerte mest på fordi hen opplevde det som skremmende som lærer. Videre sa Arly

Etter denne samtalen føler jeg ikke lengre at jeg må være psykolog for hvert enkelt barn. Jeg har tenkt sånn, hvordan skal jeg gi elevene livsmestring? Jeg er jo ikke utdannet psykolog liksom.

Under intervjuet med Billie snakket hen i likhet med Arly om kritikken mot livsmestring. Billie uttalte at hen føler hen ikke har den kunnskapen som må til for å arbeide med livsmestring i skolen. Informanten uttalte videre

Jeg er ikke psykolog, jeg har jo ikke den utdannelsen. Jeg synes det er veldig utfordrende. Jeg skulle ønske jeg hadde kunnskap om hvordan jobbe med deres livsmestring, men jeg prøver å gjøre så godt jeg kan ut ifra forutsetningene.

Billie viste til utfordringer knyttet til begrepet livsmestring og beskrev at hen opplever det som vanskelig å legge til rette for dette i undervisningspraksisen. Billie sa i likhet med Arly at livsmestring handler om generell mestring og at elevene lærer ting de får brukt for videre i livet. Informanten så i likhet med Arly en tydelig kobling mellom kreativitet og livsmestring. Hen uttalte at det å være løsningsorientert i kreativiteten bidrar til mestring noe som kan lede til livsmestring. Videre uttalte Billie

Derfor tenker jeg kreativitet er veldig viktig for livet videre. Det er viktig at elevene faktisk tør å gå litt utenfor boksen. Gjennom kreativiteten får de øve seg på å gå utenfor komfortsonen og tåle utfordringer, noe som er viktig for livsmestringen deres. Det å ikke være så redd for å bruke egne ideer og meninger.

Informanten beskrev også at kreativitet og livsmestring handler om problemløsning som fører til mestring. Kreativiteten kan bidra til at elevene får mot til å gå utenfor komfortsonen sin, noe som er viktig for deres livsmestring nå og i fremtiden. Chris uttalte at kreativitet og livsmestring går i hverandre fordi mestring fører til kreativitet, videre beskrev hen

Jeg tenker det handler om å være løsningsorientert, stå i motgang og takle utfordringer. Jeg jobber mye med elevenes selvtillit, tørre å gå litt utenfor boksen, som går på dette med livsmestring og som vil være viktig for livene deres.

Chris uttalte i likhet med Billie at det handler om å tørre å bevege seg utenfor boksen noe som kan bidra til elevenes livsmestring. Hen snakket om det å være løsningsorientert og takle motgang og utfordringer. Under intervjuet uttalte Daniele at hen har livsmestring som fanesak i faget og er spesielt opptatt av dette temaet. Når informanten fikk spørsmål om koblingen mellom begrepene, svarte hen

At elevene bruker kreativiteten for å finne en løsning på problemet med det kreative for å oppnå mestring istedenfor misnøye over det de har laget. Det er den koblingen jeg ser er veldig tydelig, [...]. Den problemløsningen som både kreativitet og

livsmestring handler om er veldig viktig for å mestre hverdagen, og derfor viktig for videre livsmestring, bare tenk alle de problemene man skal støte på igjennom livet.

Daniele snakket i likhet med de overnevnte informantene om koblingen med problemløsning. At kreativiteten brukes for å finne løsninger som fører til mestring. Hen beskrev at problemløsning er essensielt for livet videre. Det informantene uttalte kan ses i sammenheng med hens forståelse av livsmestring. Daniele mener livsmestring handler om mestring gjennom kognitive livsmestringen med den mentale mestringsopplevelsen, og den fysiske livsmestringen som handler om å mestre praktiske erfaringer som å sy på en knapp. Under intervjuet med Eidis uttalte hen at hen var usikker på hva livsmestring er fordi det er et nytt tema. Eidis uttalte livsmestring som et stort og komplekst begrep, men mente i likhet med Arly, Chris og Eidis at det omhandler det å mestre ulike situasjoner, utfordringer og problemer. Informanten beskrev at det fantes mange koblinger mellom begrepene kreativitet og livsmestring, men sa i likhet med de andre informantene at problemløsning var den koblingen som utpreget seg. Videre uttalte Eidis

Å være løsningsorientert handler om kreativitet og her ser jeg en kobling opp mot livsmestring fordi det handler om å øve på å se muligheter, at man ikke låser seg til ett resultat. Jeg tenker kreativiteten med problemløsning handler om veien videre [...], hvordan kommunisere med venner, og løse konflikter. Det handler om å tørre å ta fatt på problemer og utfordringer og tenke litt som Pippi «dette har jeg aldri gjort før, så det klarer jeg helt sikkert».

Eidis beskrev at det løsningsorienterte også omhandler livet videre. Hen snakket om mot til å ta fatt på et problem eller en utfordring, og forsøke å se muligheter noe som fører til livsmestring. Under intervjuet uttalte Sina i likhet med Arly og Billie utfordringer knyttet til livsmestring. Hen sa «Jeg føler egentlig at jeg ikke har kompetansen til å gi elevene livsmestring, og det er ikke alltid jeg tenker på temaet når jeg lager oppgaver.» Sina uttalte at begrepene kreativitet og livsmestring jobber godt sammen. Videre sa hen

Livsmestringen handler om å tåle motgang, og kreativiteten er jo en fin måte å gjøre det på med denne problemløsningen, hvor man finner en vei som leder til medgang. Å løse problemer er noe elevene vil trenge resten av livet, noe som bidrar til livsmestring.

Sina beskriver at man kan bruke kreativiteten til å håndtere motgang ved å benytte problemløsning, noe som fører til livsmestring og medgang. Informanten beskrev at problemløsning vil være relevant for elevenes videre liv og livsmestring.

Drøfting av kreativitet som verktøy for å mestre

Arly, Chris, Daniele, Eidis og Sina er samstemte i at livsmestring handler om mestring ved å håndtere motgang, utfordringer og problemer. Daniele som har livsmestring som fanesak mener begrepet handler både om kognitiv og fysisk livsmestring. Det informantene uttalte kan ses i sammenheng med LNU (2017) sin beskrivelse av livsmestring. LNU omtaler livsmestring som at man utvikler ferdigheter og tilegner seg praktisk kunnskap som skal bidra til å hjelpe den enkelte med å håndtere blant annet motgang, medgang og endringer på best mulig måte. De praktiske ferdighetene samsvarer med det Daniele beskriver som fysisk livsmestring hvor elevene lærer praktiske ferdigheter som de får brukt for i sitt videre liv som å sy en knapp. Det kan også ses i samsvar med Billies uttalelse som mener livsmestring handler om at elevene lærer ting de vil få brukt for videre i livet. Vygotskijs (1995) definisjon av kreativitet hvor han beskriver at mennesket oppnår mentale eller emosjonelle konstruksjoner, kan ses i likhet med Danieles kognitive livsmestring. LNU (2017) beskriver i likhet med informantene at livsmestring omhandler å skape tro og trygghet på egne evner til å mestre i fremtiden. Informantene uttalte ferdigheter med å håndtere motgang, utfordringer og problemer som relevant kunnskap for elevenes videre liv. Helsedirektoratet (2017) beskriver at det å forstå og ha mulighet til å påvirke de faktorene som er avgjørende for mestring av eget liv handler om livsmestring. Det helsedirektoratet beskriver samsvarer med informantenes uttalelser. Ved at elevene utvikler denne evnen vil de kunne ta kontroll over eget liv og oppnå evnen til påvirke de faktorene som er avgjørende for egen mestring.

Alle informantene er samstemte i at de ser koblinger mellom kreativitet og livsmestring. Arly, Daniele, Eidis og Sina snakket om problemløsning som en kobling mellom begrepene. Det å være løsningsorientert beskrev Billie, Chris og Eidis. Chris uttalte også at mestring fører til kreativitet. Dette kan ses i sammenheng med Brønne (2011) som beskriver at evnen til kreativitet vokser frem gjennom mestring og læring. Sawyer (2006) retter i likhet med informantene oppmerksomhet mot at kreativitet kan hjelpe alle mennesker med å bli bedre på problemløsning. Dette er relevant fordi alle mennesker vil møte problemer og utfordringer i hverdagen som vil kreve kreative løsninger. Kreativiteten kan derfor være en metode for å bli bedre på å løse utfordringer og problemer (Sawyer, 2006). Under de tverrfaglige temaene står det beskrevet at folkehelse og livsmestring i faget kunst og håndverk blant annet omhandler praktisk problemløsning, evne til å møte utfordringer i hverdagen og se muligheter i ukjente situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ukjente situasjoner kan ses i sammenheng med

det Billie og Chris beskrev om det å bevege seg utenfor *boksen* og komfortsonen. Livsmestring er også forankret i formålparagrafen og nedfelt i opplæringsloven. Skolen har som ansvar å gi elevene den praktiske kunnskapen, dyktigheten og holdningene som er nødvendig for at elevene skal kunne mestre egne liv (Opplæringslova 1998, § 1-1). Kompetansemålene skal bidra til at elever lærer å bruke ferdigheter og kunnskap til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner (Kunnskapsdepartementet, nr. 259-19, (2019)). Dette viser at informantene uttalte seg om momenter som står beskrevet i læreplanen. Det kan derfor tolkes som at det er samsvar mellom *den formelle- og den oppfattede læreplanen* (Goodlad, 1979). Madsen (2020) mener livsmestring omhandler å takle livets påkjenninger og klare å reise seg etter motgang. Informantenes uttalelser om det å tåle utfordringer, tåle å stå i en prosess og tåle motgang. Samt deres uttalelser om å tørre å ta fatt på problemer eller utfordringer og å ikke være så redd kan ses i sammenheng med Madsen (2020). Uttalelsene kan likefullt ses i sammenheng med det Lerdahl (2007) beskriver om at kreativitet krever mot, både til å feile, gå nye veier, bli avvist og dumme seg ut. Kreativitet krever en holdning og en vilje til å ta risiko og bevege seg utenfor trygghetsonen (Lerdahl, 2007). Informantene mener kreativitet er viktig for livet hvor problemløsning benyttes for å mestre hverdagen, noe de anser som viktig for livet videre med blant annet hvordan løse konflikter. Sawyer (2006) beskriver også at kreativitet er viktig for generelle ferdigheter som hvordan man snakker et språk, hvordan få venner og hvordan delta i gruppeaktiviteter (Sawyer, 2006). Det Sawyer beskriver kan ses i sammenheng med LNU (2017) og med det informantene uttalte om at livsmestring handler om at man utvikler ferdigheter og praktisk kunnskap til å blant annet håndtere konflikter på best mulig måte. Derfor blir kreativitet sett på som en ferdighet elever vil få bruk for i mange scenarier av livet. Kreativiteten kan brukes som et verktøy for å mestre gjennom å finne løsninger på utfordringer, problemer og konflikter.

Arly, Billie, Eidis og Sina snakket om utfordringer og kritikk til livsmestring som en del av læreplanen. Arly beskrev begrepet som skremmende, mens Eidis beskrev en usikkerhet rundt begrepet. Arly og Billie snakket om at de ikke er utdannet psykologer og dermed ikke føler de har kompetansen til å undervise om livsmestring. Sina uttalte i likhet at hun føler hun ikke har kompetansen til å gi elevene livsmestring. Nilsen (2018) har i likhet med informantene et kritisk blikk vedrørende begrepet livsmestring. I artikkelen beskriver Bru i likhet med informantene en bekymring rundt at lærere ikke har nok kompetanse eller tid til å prioritere livsmestring. Han påpeker også at fordi temaet er tverrfaglig kan det føre til

ansvarsfraskrivelse hos lærerne (Nilsen, 2018). Tolkningen av informantenes utsagn bygger ikke på ansvarsfraskrivelse, men derimot en usikkerhet rundt hvordan man arbeider med, og for dette temaet. Tolkningen bygger på at informantene gjerne ønsker å bidra til elevenes livsmestring, men at de opplever dette som utfordrende fordi de ikke føler de har vesentlig kompetanse. Mørch (2021) beskriver at arbeid med livsmestring er profesjonelt arbeid som lærere i utgangspunktet ikke har kompetanse i, og mener det ligger en risiko i innføringen av livsmestring som ikke har blitt tatt høyde for. Dette blir synlig gjennom informantenes uttalelser hvor de opplever at kompetansen stagnerer, noe som gjør livsmestringen utfordrende og skummel. Selv om Arly snakket om kritikken mot livsmestring beskriver hen i likhet med Nielsen (2019), også at livsmestring alltid har vært i skolen, men at det i fagfornyelsen har blitt fastsatt et begrep. Nielsen beskriver at selv om livsmestring er et nytt tema i fagfornyelsen, er det ikke et nytt perspektiv på faget fordi livsmestring handler om temaer som allerede er etablert i faget. Dette innebærer opplevelsen av å lykkes og mestre (Nielsen, 2019).

6.3.2 Kreativitet som fristed

Når informantene fikk spørsmål om hvordan de forsto kreativ opplevelse var det mange som beskrev koblinger mellom kreativitet og livsmestring. Her beskrev de hva kreativiteten kan gjøre i et helseperspektiv og hvorfor kreativitet er bra for mennesket. Arly fortalte om egen opplevelse av *flow* hvor hen sa

Flow er kreativ opplevelse for meg, og det er der jeg opplever min kreativitet. Da kan jeg sy til klokken 04 på natten, da er det ikke noe spising og sånn, fordi da er jeg i flow. Det er jo å tape seg selv i prosessen, helt og holdent. Da slutter jeg på en måte å være meg selv. Flow handler om det å oppgi selvet litt, ett øyeblikk hvor man bare er.

Arly trakk frem begrepet *flow* i beskrivelsen av kreativ opplevelse. Det å tape seg selv helt og holdent i prosessen hvor hen kan sy til langt på natt. Informanten blir fullstendig oppslukt i aktiviteten noe som gjør at bevisstheten om selvet og tidsoppfatningen forandres. Arly fortsatte med å forklare *flow* hos elever

Flow har jeg sett mange ganger hos elevene, hvor de blir helt konsentrerte. Ofte ser jeg det i starten av en økt, da er de veldig motiverte, og da kunne knappenålen ha falt. Elever har ulikt spenn på flow, noen har lengre andre har kortere. Jeg tror kreativ opplevelse er det som lagrer seg mest hos elevene, da ser du virkelig gleden.

Arly beskrev elevenes *flow* som konsentrasjon, motivasjon og glede. Under observasjon hos Arly opplevde jeg stillheten i starten av økta hvor elevenes konsentrasjon var rettet mot oppgaven. Ut ifra informantenes uttalelser kan det tolkes som at elevene var i *flow* i starten av timen. Likefult er det vanskelig å si dette med sikkerhet, da det kan være andre grunner til at elevene var stille og jobbet konsentrert. Under intervjuet omtalte Billie kreativ opplevelse som entusiasme og glede ved å arbeide praktisk. Hen sa «De er veldig entusiastiske, og den gleden av å gjøre noe praktisk er virkelig drivkraft for dem». Chris beskrev under intervjuet at elevene blir helt annerledes i kunst og håndverk sammenliknet med de andre fagene.

Informanten uttalte videre

I kunst- og håndverkstimen jobber de praktisk og kreativt, og får på en måte en pause fra de teoretiske fagene. Jeg opplever at elevene jobber bedre i mitt fag og jeg kan ikke kjenne meg igjen i det de andre lærerne sier om dem.

Chris beskrev at elevene får en pause fra de teoretiske fagene, fordi de får arbeidet praktisk og kreativt. Ut ifra informantens uttalelser gjør dette noe med elevene fordi de jobber bedre i kunst- og håndverksfaget. Dette kan tolkes som at faget bidrar til elevenes glede og motivasjon, og at de muligens opplever faget som noe verdifullt. Under intervjuet uttalte Daniele

Jeg er veldig tydelig på at faget er godt for hjernen, man kan føle på ro og pause ved kreativt arbeid. Når jeg har sittet ved symaskinen og vært lei meg har tårene bare begynt å renne, fordi den opplevelsen er så utløsende. Jeg får ofte kreativ peak på kvelden, da raser tiden forbi og klokka er plutselig 02, fordi da er jeg i sonen og trenger ikke tenke på noe. Når elevene har kreativ opplevelse blir de veldig konsentrerte, noen ganger må jeg omtrent kaste de ut av timen fordi de havner helt i sin egen sone. Det er helt fantastisk, da er de engasjert og jobber konsentrert.

Daniele beskrev at faget er godt for hjernen og at man føle på ro og pause gjennom kreativt arbeid. Kreativiteten gjør at man havner i sonen hvor man ikke tenker på noe. Informanten beskrev også opplevelsen som utløsende, hvor det kreative muligens kan bidra med å bearbeide vonde følelser. Daniele uttalte i likhet med Arly at hen kan jobbe utover kvelden, hvor tidsoppfatningen endres. Under observasjon av Danieles undervisningspraksis gjorde jeg en observasjon som kan tolkes som *flow*.

Klokka ringer. Lærer sier at alle skal gå ut til friminutt, men flere blir sittende å arbeide. Når lærer gjentar beskjeden går flere ut, men én sitter fortsatt iherdig og jobber. Etter hvert reiser eleven seg opp, men fortsetter å tegne stående. Til slutt går læreren bort til elevene og sier at hen må gå ut til friminutt, da går eleven ut.

Når eleven reiser seg opp, men fortsetter å tegne kan det virke som eleven ikke vil gå ut, men heller ønsker å arbeide. Dette kan tolkes som engasjement, motivasjon og konsentrasjon for arbeidet, hvor eleven befant seg i *flow*. Informanten uttalte at hen har opplevd liknende episoder før hvor hen må be elever gjentatte ganger om gå ut fordi de befinner seg i sonen. Ut ifra elevens handlinger kan det tolkes som at det var akkurat det som skjedde. Under observasjon hos Billie registrerte jeg også at elever ikke ønsket å avslutte arbeidet. Når Billie ga beskjed om at de skulle rydde, svarte elevene at de ville jobbe mer og at de kunne rydde ekstra raskt for å få mer tid til arbeidet. At elevene ikke ønsket å avslutte arbeidet kan tolkes som at de befant seg i en sinnstilstand de ønsket å være i, og en glede ved det kreative arbeidet. Eidis beskrev kreativ opplevelse slik

Når elevene har kreativ opplevelse blir de veldig glade, fornøyde og entusiastiske. Det er helt fantastisk, og jeg opplever det som svært positivt. Jeg tenker det ligger ekstremt mye glede i å skape. Den kreative opplevelsen er gleden man får når man mestrer noe.

Eidis beskrev den kreative opplevelsen hos elever som glede, tilfredstilteelse og entusiasme. Informanten viser at oppmerksomhet mot det å skape bidrar til glede og at kreativ opplevelse ses på som gleden av å mestre. Under intervjuet med Sina uttalte hen kreativ opplevelse som en *ut-av-seg-selv-opplevelse*, hvor man slutter å være seg selv og bare er til stede der og da. Hen uttalte at kreativiteten kan bidra positivt helsemessig gjennom å *sone ut*. Når jeg spurte hva hen mente med å sone ut svarte Sina

Å legge vekk det som er tøft, få en pause og gå inn i den kreative verden. Mange av elevene bruker kreativiteten for å sone ut, få en pause fra å tenke på det som er vanskelig eller vondt. Jeg bruker strikking for å ikke tenke på noe, tiden bare flyr og jeg soner helt ut. Livet er ikke en dans på roser, og derfor er det fint med et fristed. Når elever soner ut så hjelper det dem. Da får elevene være i den kreative verden og når de kommer ut derifra er de styrket, fordi de har fått gleden av å skape og være kreative.

Sina uttalte den kreative opplevelsen som en opplevelse hvor bevisstheten om selvet forsvinner og tidsoppfatningen endres. Informanten beskrev at kreativiteten er viktig for elever fordi det gjør at de kan sone ut, få en pause og bevege seg inn i en kreativ verden. Hen uttalte også at når elevene beveger seg ut av sonen vil elevene være styrket på grunn av gleden av å skape og være kreative.

Drøfting av kreativitet som fristed

Det var kun Arly som benyttet *flow* i beskrivelsen av kreativ opplevelse, likevel omhandler flere av de andre informantenes uttalelser opplevelsen av *flow*. Daniele og Sina snakket om kreativ opplevelse som å sone ut. Chris, Daniele og Sina uttalte at man gjennom kreativiteten kan få en pause og føle ro. Arly, Billie, Eidis og Sina trekker frem glede. Det å være oppslukt i aktiviteten beskriver Arly og Sina. Der trekker de frem beskrivelser hvor de slutter å være seg selv, og bare er. *Flow* kjennetegnes ved at konsentrasjonen er så intensiv at oppmerksomheten kun brukes på aktiviteten, og bevisstheten om selvet forsvinner (Csikszentmihalyi, 1992). Informantenes uttalelser kan derfor ses i sammenheng med opplevelsen av *flow*. Kreativ opplevelse er ifølge Forsth og Nordvik (1995) skaperglede eller tilfredstillelse ved å ha løst en oppgave. Det omhandler at man befinner seg i en spesiell sinnstilstand hvor oppmerksomheten er rettet mot å skape, hvor man mestrer noe man føler glede og tilfredstillelse over. Dette kan ses i sammenheng med Eidis uttalelse om at kreativ opplevelse er gleden man oppnår av å mestre og glede over å skape. Fordi *flow* og kreativ opplevelse handler om en spesiell sinnstilstand, oppmerksomhet mot å skape og følelsen av glede, lykke og tilfredstillelse, kan det tolkes som at opplevelsene har felles kjennetegn. Arly, Daniele og Sina snakket om forandret tidsoppfatning hvor de beskriver at tiden flyr eller raser forbi, og at de kan holde på med kreativt arbeid til langt på natt. Endret tidsoppfatning er også et av kjennetegnene på *flow*. Csikszentmihalyi (1992) beskriver at det omhandler at følelsen av tid endres, hvor flere timer kan føles som minutter. Sina beskriver at elevene blir styrket av å være i sonen på grunn av gleden av å skape og være kreative. Csikszentmihalyi (1992) beskriver i likhet med Sina at til tross for at selvoppfattelsen forsvinner under opplevelsen av *flow* vil man likevel fremstå som styrket etter opplevelsen. Når et menneske opplever optimale opplevelser gjennom *flow*, vil man kjenne på en dyp glede som vil feste seg og bli noe man husker i lang tid, minnet blir et eksempel på hvordan livet burde være (Csikszentmihalyi, 1992). Csikszentmihalyis beskrivelse kan ses i sammenheng med Arlys uttalelse om at kreativ opplevelse er det som fester seg mest hos elevene. Informantene beskrev i likhet med Csikszentmihalyi (1992) glede og entusiasme i den kreative opplevelsen. Daniele og Sina snakket om at kreativitet er bra for det mentale og at man kan bruke kreativiteten for å håndtere utfordringer. Huotilainen et al. (2018) beskriver at håndverket kan bidra til kreativitet som kan ha terapeutiske virkninger for individet, samt at kreativiteten kan bidra positivt på individets mentale, sosiale og fysiske velvære. Tidligere forskning viser også at det finnes koblinger mellom kreativitet og helse (Bamford, 2010/2011; Huotilainen et al., 2018; Kaimal et al., 2016; Sawyer, 2006; Secker et al., 2017). Forskning viser at

kreativitet kan ha positiv effekt på individets psykologiske tilstander, helse og stresshormon (Kaimal, et al., 2016). Samt at kreativitet kan spille en rolle inn mot individets mentale helse og velvære med økt selvtillit, optimisme og større motivasjon (Secker et al., 2017). I tillegg kan kreativitetens *flow* bidra til positive og helsemessige fordeler for individet. Kreativitet kan hjelpe mennesket med å oppnå et lykkeligere og mer tilfredsstillende liv, noe som kan ses i sammenheng med livsmestring (Sawyer, 2006). Forskning viser også at kreativitet kan bidra til å utvikle individets ferdigheter med emosjonsregulering, empati og fantasi (Huutilainen et al., 2018). I tillegg viser forskning at kreativitet gjennom skapende aktiviteter har betydning for å utvikle seg som menneske og person (Toft & Holte, 2017). Det informantene uttalte om at kreativitet er bra for oss, at man kan bruke kreativiteten for å ta en pause fra omverden og skape noe som gir glede og motivasjon viser at de beskrev det samme som tidligere forskning viser til. Dette kan ses i sammenheng med at livsmestring handler om psykisk helse hvor man opparbeider evnen til å blant annet mestre tanker, følelser og adferd (LNU, 2017).

Livsmestring i kunst og håndverk handler blant annet om å arbeide med det visuelle som kan styrke elevens selvbilde og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fordi informantene uttalte seg om momenter fra læreplanen kan det tolkes som at det er samsvar mellom *den formelle- og den oppfattede læreplanen* (Goodlad, 1979). Under observasjon hos Arly og Daniele samsvarte deres handlinger med uttalelsene under intervjuene. Dette kan forstås som at det finnes sammenheng mellom *den oppfattede- og den gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979). Likefult er det vanskelig å si med sikkerhet hva elevene opplevde i *den erfarte læreplanen* og om tolkningene av elevenes handlinger stemmer overens med det elevene erfarer. Forskning avdekker ofte en forskjell mellom det lærer mener hen gjør i undervisning og det elevene mener læreren gjør. Til tross for det vil det trolig finnes likheter mellom *den gjennomførte- og den erfarte læreplanen* fordi undervisning bygger på innhold og struktur som legger rammer for elevenes erfaringer (Lyngsnes & Rismark, 2015).

6.3.3 Oppsummering av funn

I denne delen har jeg drøftet hvordan kreativitet kan være et utgangspunkt for å arbeide med livsmestring i undervisning. I delen om *kreativitet som verktøy for å mestre* var et viktig funn at informantene mente livsmestring handler om å håndtere motgang, utfordringer og problemer. Å jobbe med problemløsning og evnen til å være løsningsorientert var måter informantene trakk frem for å jobbe med livsmestring gjennom kreativitet. Et viktig funn er at den kreative evnen med problemløsning kan bidra til å styrke elevenes evne til å håndtere og løse utfordringer, motgang og problemer nå, og i deres videre liv. Informantene retter også et

kritisk blikk på livsmestring som en del av læreplanen hvor et viktig funn er at de opplever å ikke ha kompetansen til å undervise for, og om livsmestring i faget.

I delen om *kreativitet som fristed* drøftet jeg lærernes tanker om hvordan kreativitet kan bidra positivt i et helsemessig perspektiv. I denne delen var et viktig funn at flere informanter kom inn på beskrivelser av *flow*. Et viktig funn er at kreativiteten kan hjelpe elever med å bevege seg inn i en spesiell sinnstilstand hvor konsentrasjonen er så intensiv at oppmerksomheten rettes mot å skape, bevisstheten om selvet forsvinner og tidsoppfatningen endres. Gjennom *flow* og kreativ opplevelse kan kreativiteten bidra til å oppnå positive og helsemessige fordeler. På den måten kan man bruke kreativiteten for å håndtere utfordringer og oppnå glede, entusiasme og motivasjon. Et viktig funn er at *flow* og kreativ opplevelse gjør at man kan ta en pause fra omverdenen og skape noe som gir glede og motivasjon, noe som kan ha innvirkning på individets helse og velvære. Dette viser til at *flow* og kreativ opplevelse kan være en måte å jobbe med livsmestring gjennom kreativitet i faget kunst og håndverk. Dette kan føre til at elever opplever større glede, motivasjon og mestring samtidig som de utvikler den kreative evnen.

7 Avslutning

I masteroppgaven ønsket jeg å finne svar på problemstillingen:

Hvordan kan en undersøkelse av kunst- og håndverkslæreres forståelse av begrepet kreativitet bidra til å belyse potensiale for å arbeide med livsmestring i undervisning?

Gjennom å se studiens empiri i lys av teori og tidligere forskning kom det til syne flere interessante momenter knyttet til lærernes forståelse av kreativitet, samt koblinger mellom kreativitet og livsmestring. Et viktig funn er at informantenes tolkninger og forståelser av kreativitet vil kunne påvirke hvordan de planlegger, tilrettelegger og gjennomfører undervisning. Dette omhandler en overordnet tenkning av hva læreplanen gir av muligheter og begrensninger. Informantenes verdier, holdninger og forforståelse vil kunne spille inn på deres forståelse og bruk av kreativitet i undervisning. Til tross for det viser studien at det finnes sammenhenger mellom de tre nivåene; den *formelle-*, *den oppfattede-*, og *den gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979). Selv om informantene viser til usikkerhet knyttet til læreplanens ulike momenter viser deres uttalelser og handlinger sammenheng med læreplanens mål og innhold.

Fordi kreativitet kan forstås og operasjonaliseres på mange ulike måter kan det føre til en usikkerhet og vanskeligstilling av lærers profesjonspraksis. Et viktig funn er derfor at det kan se ut som det kan være formålstjenlig med et tydeligere begrepsapparat for å hjelpe læreren med å forstå og arbeide med kreativitet i faget. I studien fant jeg ut at det finnes ulike forutsetninger for evnen til kreativitet med blant annet rammer, tilpasset opplæring og elevmedvirkning. Det kom frem at det finnes en balansegang i hvor store bestemmelser man som lærer skal sette for elevenes arbeider, hvor oppgaven ikke kan være helt åpne og heller ikke helt strukturerte. Likefult finnes det en balanse mellom å føre elevene inn i de kreative prosessene hvor de samtidig oppnår noe de føler mestring og tilfredstillelse over.

Forutsetningene bygger på at tilpasset opplæring gjennom kreativ undervisning med variasjon vil kunne bidra til økt lærelyst, motivasjon og mestringsfølelse. Gjennom elevmedvirkning hvor elevene får valgfrihet til å spille på egne interesser og eget engasjement kan undervisningen bidra til kreativitet med indre motivasjon, glede og ønske om å lære. Det anses også som viktig at elevene får veiledning og relevante tilbakemeldinger for å utvikle sine kreative evner.

Studien har vist at det finnes mange koblinger mellom kreativitet og livsmestring, og at kreativitet kan være et godt utgangspunkt for å arbeide med livsmestring i undervisning. Å arbeide med kreativitetens problemløsning kan hjelpe elever med å håndtere motgang, utfordring og problemer både i utdanningsløpet og i deres videre liv. Elevene kan utvikle sin kreativitet gjennom opplevelsen av veiledning, mestring og læring, noe som potensielt kan videreføres til deres livsmestring. Kreativitetens problemløsning kan også øve elever på å bevege seg utenfor komfortsonen, hvor de lærer å håndtere motgang og utfordringer. Dette vil trolig være relevant for deres videre liv, da de vil møte på utfordrende situasjoner også videre i livet. I studien kommer det også frem en usikkerhet rundt livsmestringsbegrepet. Likevel ser jeg at alle informantene ønsker det beste for deres elever med et ønske om å bidra til utviklingen av elevenes livsmestring. Funn viser også til at man gjennom kreativitet kan oppleve *flow* og kreativ opplevelse med en ro og pause fra omverdenen. Gjennom kreativ opplevelse og *flow* kan elevene bevege seg inn i en spesiell sinnstilstand som kan bidra med positive og helsemessige fordeler for individet. Kreativiteten kan på den måten bidra til å oppnå et lykkeligere og mer tilfredsstillende liv.

Innledningsvis presenterte jeg min nysgjerrighet for temaene kreativitet og livsmestring. På bakgrunn av elevers synkende motivasjon, samt at noen ikke har det bra, har dårlig selvbilde og føler seg ensomme og triste undret jeg meg over om kreativitet kunne bidra positivt og spille en rolle inn mot livsmestring. Gjennom arbeid med studien har jeg oppnådd større forståelse for kreativitet, samt hvordan kreativitet kan være et utgangspunkt for arbeid med livsmestring. Forhåpentligvis kan studien være et bidrag i debatten om viktigheten av kreativitet i skolen og hvordan kreativt arbeid kan bidra til livsmestring gjennom blant annet problemløsning, *flow* og kreativ opplevelse. Studien tar ikke sikte på å komme med fasitsvar på hvordan ting bør forstås og gjøres, men min forskning kan muligens være et bidrag til å gjøre lærere oppmerksomme på kreativitetens mange muligheter.

7.1 Veien videre

Under observasjon hadde alle informantene halv klasse grunnet koronapandemien. Det kunne vært interessant å observere i praksis hvordan klassestørrelsen påvirker elevenes kreativitet, noe som ikke lot seg gjøre under denne forskningen. På bakgrunn av at informantene uttalte at de foretrakk halv klasse, og beskrev at dette styrket elevenes kreativitet kunne det vært spennende og observert hvordan dette fremtrer i praksis. For å videre validere studiens funn kunne det vært interessant og bevege seg videre i Goodlads (1979) nivå *den erfarte*

læreplanen og intervjuet elever med deres opplevelse og forståelse. Jeg ser forskning som en pågående samtale i fagfeltet. Derfor har jeg et ønske om at studien vil kunne bidra til ny forståelse og vise spennende og interessante tendenser over hva som rører seg i fagfeltet.

8 Praktisk-estetisk arbeid

«Acrylic pouring is relaxing and fun and continues to spark creativity in artists of all types.»
(Ferro, 2019, s. 1)

Ferro (2019) beskriver at *paint pouring* vekker kreativiteten og er en avslappende og morsom teknikk. Som en kommentar til min teoretiske studie har jeg valgt å undersøke min egen kreative arbeidsprosess med teknikken *paint pouring*. Csikszentmihalyi (2014) fremhever interesse og nysgjerrighet som hovedkilden til kreativitet. I tillegg beskriver han motivasjon som en viktig faktor. Lerdahl (2007) beskriver i likhet med Csikszentmihalyi (2014) viktigheten av å følge egen lidenskap og eget engasjement i en kreativ tilnærming. Dersom man har et ønske om å mestre noe vil arbeidet føles givende og motiverende i motsetning til frustrerende eller kjedelig. Med bakgrunn i det Csikszentmihalyi og Lerdahl beskriver har jeg valgt å undersøke teknikken *paint pouring*. Dette er en teknikk jeg lenge har hatt lyst å arbeide med, fordi den skaper interesse for å lære med nysgjerrighet til å skape. Dette ga motivasjon og engasjement for å arbeide med og undersøke teknikken gjennom en kreativ tilnærming. Fokuset i prosessen er rettet mot den kreative opplevelsen og *flow*, som innebærer det sansebaserte og mentale. Ved å beskrive prosessen ønsket jeg å se på hva jeg vektla underveis, samt hvilke metoder jeg opplevde utfordret og utviklet den kreative evnen. Slik sett bearbeidet jeg forståelsen av begrepet ut ifra en mer fenomenologisk inngang (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). På den måten håpet jeg å få større forståelse for hvordan kreativitet kan være et utgangspunkt for livsmestring.



Figur 5: Nærbilde av prosessarbeid, *blow pour* (Dalstein, 2022)



Figur 4: Nærbilde av *flip cup*, abstrakt marmorert lokk i tre (Dalstein, 2022)

Paint pouring, også kalt *fluid painting* eller *pour paintings* er en unik akrylmalingsteknikk for å skape abstrakte kunstverk (Figur 4, 5 og 16). Dette er en teknikk hvor man bruker flytende maling for å skape fritt flytende marmorerte kunstverk (figur av prosessbilde). Selv om denne maleteknikken for tiden er veldig i vinden har den eksistert i mange år. Teknikken antas å ha blitt skapt av den meksikanske kunstneren David Alfaro Siqueiros på 1930-tallet. Da Siqueiros snublet over denne teknikken i studioet sitt beskrev han det som *accidental painting*. Maleteknikken påvirket senere arbeidene til blant annet kunstnere Jackson Pollock og Stanley William Hayter, som har brukt og eksperimentert med ulike teknikker innen flytende maling. Dette har ført til mange av de *Paint pouring*-teknikkene vi har i dag (Ferro, 2019, s. 1). For å utføre teknikken må malingen gjøres flytende. Da tilsettes det medium til malingen, her kan man benytte blant annet lim, floetrol og flytende akryl medium i tillegg til vann. Jeg valgte å benytte *acrylic pouring medium* fordi den gjør malingen flytende uten at den påvirker fargeintensiteten eller gulner fargene. Det finnes et bredt utvalg av *paint pouring* teknikker å eksperimentere med, som for blant annet *Clean pour*, *flip cup*, *tree ring pour*, *string-pull* og *dutch pour* (Figur 6 og 7). Gjennom å utforske teknikken er det også mulig å teste nye og egne metoder (Ferro, 2019, s. 21).



Figur 7: *Clean pour* (Dalstein, 2022)



Figur 6: *Tree ring pour* (Dalstein, 2022)

Det praktisk-estetiske arbeidet har tatt inspirasjon fra Anne Eftevaags artikkel *Lek med blyanten* (Eftevaag, 2019). Artikkelen omhandler hennes masteroppgave hvor hun undersøkte om det fantes metoder som kunne hjelpe elevene ut av tegnekrisen og gi de motivasjon. Eftevaag argumenterer for at drodlingens preg av lek gjorde at elevene ikke opplevde prestasjonspress. Dette åpnet for at elevene kunne bruke egen nysgjerrighet, kreativitet og

skaperglede i egen drodling. Hun fremhever at slik undervisning bidrar til å utvikle tegneferdigheter og evnen til kreativitet. I tillegg fant hun ut at drodling kan fungere som en form for lek og motivasjon noe som kan virke positivt for elever som opplever indre uro. Jeg valgte å inkludere artikkelen fordi drodling er en form for nonfigurativ kunst og ser forskningsarbeidet til Eftevaag i sammenheng med egen undersøkelse. I løpet av arbeidet opplevde jeg at den abstrakte formen bidro til lek, hvor prosessen ikke ble preget av å prestere et gitt resultat. Dette bidro til min kreativitet og nysgjerrighet i arbeidet. I starten av prosessen fokuserte jeg på å teste ut ulike teknikker for å se hva jeg opplevde under arbeid med de ulike teknikkene. I refleksjon over handlingene mine kunne jeg se at teknikkene som hadde tydeligere rammer begrenset min kreative utvikling. Her opplevde jeg at teknikkene ikke førte videre, men ga omtrent samme resultat noe som opplevdes kjedelig. Dette var teknikker som *string-pull* og *swipe* (Figur 8 og 9).



Figur 9: String pull (Dalstein, 2022)



Figur 8: Prosessbilde av string pull (Dalstein, 2022)

Dette kan ses i sammenheng med informantenes uttalelser om at oppgaven ikke kan være helt strukturert, men gi rom for utforskning og medbestemmelse. Oppmerksomheten i undersøkelsen er rettet mot den kreative prosessen som kan lede til en kreativ opplevelse med *flow*. I utgangspunktet anså jeg prosessen som viktigst, hvor oppmerksomheten ikke skulle ligge på produkt. Etter hvert som prosessen utviklet seg opplevde jeg likevel at produktene ble viktige, hvor jeg i etterkant kjente på tilfredsstillelse og følelse av mestring og glede. Dette samsvarer godt med informantenes uttalelser om prosess og produkt (Figur 10, 11 og 12).



Figur 10: Detaljbilde av tekstur i våt maling, dutch pour (Dalstein, 2022)



Figur 12: Prosssbilde av dutch pour ved bruk av hårføner (Dalstein, 2022)



Figur 11: Prosssbilde av dutch pour med våt maling (Dalstein, 2022)

Prosssen utviklet seg fra å arbeide på akrylark, kartong, treplater, malelerret på plate, og deretter til oppspente lerret. Jeg valgte å begynne i mindre skala for å gi meg selv muligheten til å lære og bli kjent med teknikkene før jeg videreførte kunnskapen til større flater og oppspente lerret.

Maleriene viser abstrakte, bølgende og ekspressive former. Et organisk uttrykk med maling som overlapper hverandre og blandes til nye farger gjennom en leken tilnærming, hvor man benytter kroppen aktivt i prosessen. Csikszentmihalyis (1992, 2014) *flow*-teori og Haugs (2002) beskrivelse av kreativ opplevelse har blitt brukt i tolkningen av egen kreativ prosess. Under den kreative prosessen fant jeg ut at det sansebaserte med den lekne tilnærmingen gjennom abstrakte kunstverk bidro til kreativ opplevelse og *flow*. Her opplevde jeg at tidsoppfatningen endret seg, hvor flere timer kunne føles som minutter, jeg befant meg, som informant Sina uttalte, i den kreative verdenen. Det var et sted med opplevelsen av velbehag,

ro og sansebasert nærvær hvor den kreative prosessen fikk fullstendig oppmerksomhet. På grunn av teknikkens lekenhet opplevde jeg en nysgjerrighet for videre arbeider, hvor nye spørsmål kom til ettersom prosessen utviklet seg. Fordi jeg på forhånd ikke kunne vite sikkert hvordan resultatet ville bli, bidro det til et ønske og engasjement for å produsere flere verk, med en nysgjerrighet for det estetiske. Dette medførte at prosessen kunne fortsatt i det uendelige. Til tross for at prosessen innebærer lek, eksperimentering og følelsen av velbehag bidrar den også til kunnskapsbygging hvor man kan inkorporere blant annet fargeteori, komposisjon og kunsthistorie. Jeg opplevde dyp konsentrasjon i prosessen og valg av farger ble gjort gjennom egen intuisjon. Underveis i prosessen opplevde jeg også utfordringer knyttet til kreativ opplevelse og *flow*. Da opplevde jeg at motivasjonen og drivkraften ikke var der. Dette var ganger hvor min forventning om resultatet ikke stemte overens med slik verket ble seende ut, eller ganger hvor malingen var blandet for tykt eller for tynt, noe som medførte at malingen ble grumsete eller ikke blandet seg til nye farger (Figur 13 og 14). Likevel opplevde jeg at det var noe vakkert over tilfeldighetene med det abstrakte hvor en som betrakter intuitivt kan bestemme hva verket skal bety for selvet.



Figur 13: Bilde av verk hvor malingen er blandet for tykt, malingen sprekker opp, *Swipe* (Dalstein, 2022)



Figur 14: Bilde av verk hvor malingen er blandet for tynt, *Flip cup* (Dalstein, 2022)

Under arbeidet blandet jeg maling i plastkopper og helte over på flasker. En dag da jeg kom tilbake til arbeidet var koppene størknet med maling i ulike farger. Uventet kom en ny idé til, hvor jeg ønsket å utforske teknikken på glass. Da ble maleriene transformert til 3D formasjoner hvor maleriet kunne observeres fra ulike perspektiver. Videre utviklet prosessen seg med *paint pouring* på ulike objekter (Figur 15 og 17). Dette ga nytt engasjement og nysgjerrighet til arbeidet og den uventede veien viste seg å utvikle den kreative prosessen

videre. Frem mot masterutstillingen ønsker jeg utforske teknikken videre på flasker og vaser i glass. Muligens kan det praktisk-estetiske arbeidet bidra til å vise en måte å arbeide med livsmestring gjennom en kreativ prosess.



Figur 16: Prosessbilde av tree ring pour på glassobjekt hvor den ekstra malingen benyttes for å skape et abstrakt bilde (Dalstein, 2022)



Figur 15: Abstrakt verk laget av overflødig maling på glassobjekt, tree ring pour (Dalstein, 2022)



Figur 17: Prosessbilde av clean pour på glassobjekt (Dalstein, 2022)

Referanseliste

- Abelson, H, J. (2020). *Kreativitet i skolen Hvordan tenker og praktiserer lærere kreativitet i skolen?* [Masteroppgave]. MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. Hentet fra <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2675561/5502%20Abelson%2C%20Jenny%20Herwig.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bamford, A. (2010/2011). Kunst- og kulturoplæring i Norge 2010/2011 – Sammendrag på norsk av kartleggingen «*Arts and cultural education in Norway*». Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/forskning-og-utvikling/arts-and-cultural-education/>
- Bjørndal, C. R. P. (2012). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal Akademisk.
- Bloomberg, E. (2020). *Skapergledens muligheter. Kunst- og håndverkslæreres forståelse og koblinger mot folkehelse og livsmestring*. [Masteroppgave]. OsloMet-Storbyuniversitetet. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/9107>
- Brønne, K. (2011). Vedlikehold av ein konstruert kontrovers- kunstpedagogikk og handverkstradisjon i kunst- og handverksfaget. *FormAkademisk*, 4(2). Hentet fra <https://doi.org/10.7577/formakademisk.203>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 337-350. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/03057640600865835>
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: Den optimala upplevelsens psykologi*. Bokförlaget Natur och Kultur.

- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The systems model of creativity*. Springer Netherlands. Hentet fra <https://link-springer-com.ezproxy.oslomet.no/book/10.1007%2F978-94-017-9085-7>
- Dalland, P, C., & Thaulé-Hatt, H. (2017). *Kreativitet i skolen*. Fagbokforlaget.
- Eftevaag, A. (2019). Lek med blyanten. *Kunst og design i skolen*, 53, (3). Hentet fra <https://www.kunstogdesign.no/nyhetssaker/lek-med-blyanten>
- Ferro, M. (2019). *The Paint Pouring Workshop*. Lark Books U.S.
- Forsth, R, L., & Nordvik, B. (1995). *Kreativ undervisning*. Aquarius Forlag.
- Goodlad, I, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Halvorsen, P. (2020, 3. August). Mener livsmestring i skolen duker for nye lederlag. *Psykologitidsskriftet*. <https://psykologitidsskriftet.no/aktuelt/2020/08/mener-livsmestring-i-skolen-duker-nye-nederlag>
- Hansen, D, A., & Sehested, K. (2003). *Konstruktive bidrag*. Samfundslitteratur.
- Haug, H, S. (2002). *Stigs bok om kreativitet*. Chr. Schibsteds Forlag.
- Helsedirektoratet. (2017). *Psykisk helse og livsmestring i skolen*. Hentet 29. September. 2021 fra <https://www.helsedirektoratet.no/tema/psykisk-helse>
- Hernes, L. (2014). Pedagogen og den kunstneriske prosessen. I Angelo, E. og Kalsnes, S. (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s.193-204). Cappelen Damm akademisk.
- Huotilainen, M., Rankanen, M., Groth, C., Seitamaa-Hakkarainen, P., & Mäkelä, M. (2018). Why our brains love arts and crafts: Implications of creative practices on

psychophysical well-being. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 11(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1908>

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg). Universitetsforlaget.

Jacobsen, D, I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Kaimal, G., Ray, K. & Muniz, J. (2016) Reduction of Cortisol Levels and Participants' Responses Following Art Making, *Art Therapy, Journal of the American Art Therapy Associatio*, 33(2), 74-80. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07421656.2016.1166832>

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Krumsvik, J, K. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. august). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang – Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/201001d9f9f24870aa5c06ce9b12c8be/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. november (pressemelding nr 259-19)). *Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678141>

- Kunst og design i skolen. (2021, 23. april). *Innfør normtall på 15 elever per gruppe i kunst og håndverk!* Hentet fra <https://www.kunstogdesign.no/nyhetsaker/innfr-normtall-p-15-elever-per-gruppe-i-kunst-og-hndverk?rq=innf%C3%B8r%20>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3). Gyldendal Akademisk.
- Lerdahl, E. (2007) *Slagkraft. Håndbok i ideutvikling*. Gyldendal Norske Forlag.
- LNU. Landsrådet for Norges barn- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen - for flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar*. [Doktorgradsavhandling]. Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo. Hentet fra <https://aho.brage.unit.no/aho-xmlui/bitstream/handle/11250/93051/lutnaes.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Lutnæs, E. (2015). Imagining the unknown - Responsible creativity for a better tomorrow. *FormAkademisk*, 8(1). hentet fra <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1404>
- Lutnæs, E. (2020, 29. oktober). Kreativ kompetanse i vurderingsskjema. *Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*. Hentet fra <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/kreativ-kompetanse-i-vurderingsskjema/>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Løvgren, M., & Svagård, V. (2019). *Ungdata junior*. (NOVA Rapport 7/19). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/1327>
- Madsen, J. O. (2018). *Generasjon Prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget
- Madsen, J. O. (2020). *Livsmestring på timeplanen – rett medisin for elevene?* Spartacus Forlag AS.

- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mørch, T, W. (2021, 3. Mars). Livsmestring i skolen, helt feil løsning. *Utdanningsforskning.no* hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk - i går, i dag, i morgen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nilsen, R, E. (2018, 6. september). Elevar skal lære livsmeistring- uvisst om lærarar har tid og kompetanse. *NRK.no*. Hentet 10. Oktober. 2021 fra <https://www.nrk.no/rogaland/elear-skal-laere-livsmeistring--uvisst-om-laerarer-har-tid-og-kompetanse-1.14174612>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltningen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Olafsson, B., & Gulliksen, M. S. (2018). Kreativitet i begynneropplæringen. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen* (s. 249-266). Universitetsforlaget.
- Olafsson, B. (2020a). Norwegian arts and crafts teachers' conceptions of creativity. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1700>
- Olafsson, B. (2020b). Å støtte kreativitet: Hva kan støtte eller hemme læreren i å fokusere på kreativitet i kunst og håndverk? *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 13(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.3947>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Robinson, K. S., & Aronica, L. (2018). *I sitt rette element, når lidenskap forandrer alt*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University Press. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/detail.action?pq-origsite=primo&docID=281375>
- Sawyer, K. R. (2021). *Keith Sawyer – Creativity, collaboration, and learning*. Hentet fra <http://keithsawyer.com/>
- Sawyer, R. K. (2011). What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. (Red.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, (s.1-24). Cambridge University Press.
- Secker, J., Heydinrych, K., Kent, L. & Keay, J. (2017). Why art? Exploring the contribution to mental well-being of the creative aspects and processes of visual art-making in an arts and mental health course. *Arts & Health: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 10(1), 72–84. Hentet fra <https://www-tandfonline-com.ezproxy.oslomet.no/doi/full/10.1080/17533015.2017.1326389>
- Stone, S., J., & Chakraborty, B. (2011). Process art vs. product art: the teacher's dilemma. *Childhood Education*, Vol.87 (3), p, S7. Gale Academic. Hentet fra <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA250133823&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00094056&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E56aff1b3>

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Toft, S., & Holte, K. (2017). Det skapende rom. *FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk*, 10(3). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1400>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV1-01)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/khv1-01.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KHV01-02.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021a, 6. mai). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#a159032>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, 24. september). *Temaene i elevundersøkelsen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.

Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M., Buland, T. (2020). *Elevundersøkelsen 2019. Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2019-hovedrapporten/>

Bildeliste

<i>Forside: Bilde av eget verk, dutch pour (Dalstein, 2022)</i>	_____
<i>Figur 1: Presentasjon av informantene</i>	_____ 28
<i>Figur 2: Analyseprosessen</i>	_____ 38
<i>Figur 3: Studiens kjerne­kategorier og underkategorier</i>	_____ 43
<i>Figur 4: Nærbilde av prosessar­beid, blow pour (Dalstein, 2022)</i>	_____ 83
<i>Figur 5: Nærbilde av flip cup, abstrakt marmorert lokk i tre (Dalstein, 2022)</i>	_____ 83
<i>Figur 6: Clean pour (Dalstein, 2022)</i>	_____ 84
<i>Figur 7: Tree ring pour (Dalstein, 2022)</i>	_____ 84
<i>Figur 8: String pull (Dalstein, 2022)</i>	_____ 85
<i>Figur 9: Prosess­bilde av string pull (Dalstein, 2022)</i>	_____ 85
<i>Figur 10: Detaljbilde av tekstur i våt maling, dutch pour (Dalstein, 2022)</i>	_____ 86
<i>Figur 11: Prosess­bilde av dutch pour ved bruk av hårføner (Dalstein, 2022)</i>	_____ 86
<i>Figur 12: Prosess­bilde av dutch pour med våt maling (Dalstein, 2022)</i>	_____ 86
<i>Figur 13: Bilde av verk hvor malingen er blandet for tykt, malingen sprekker opp (Dalstein, 2022)</i>	_____ 87
<i>Figur 14: Bilde av verk hvor malingen er blandet for tynt (Dalstein, 2022)</i>	_____ 87
<i>Figur 15: Prosess­bilde av tree ring pour på glassobjekt hvor den ekstra malingen benyttes for å skape et abstrakt bilde (Dalstein, 2022)</i>	_____ 88
<i>Figur 16: Abstrakt verk laget av overflødig maling på glassobjekt, tree ring pour (Dalstein, 2022)</i>	_____ 88
<i>Figur 17: Prosess­bilde av clean pour på glassobjekt (Dalstein, 2022)</i>	_____ 88

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

03.04.2022, 12:35

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

216630

Prosjektittel

Kreativitet og livsmestring

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Venke Aure , [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gunn Synnøve Dalstein, [REDACTED]

Prosjektperiode

17.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (2)**15.12.2021 - Vurdert**

Vi viser til endring registrert 14.12.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

Vi legger til grunn at det ikke skal registreres personidentifiserende opplysninger om elevene under observasjonen. De som vil være til stede under observasjonen bør motta informasjon om hva denne innebærer basert ut i fra forskningsetiske retningslinjer.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: [REDACTED]

Lykke til videre med prosjektet!

17.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.9.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema (UiO) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: [REDACTED]

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kreativitet og livsmestring

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få forståelse for begrepet kreativitet og hvordan dette kan kobles til livsmestring som inngår i de tverrfaglige temaene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en mastergradsoppgave. Formålet er å få forståelse for begrepet kreativitet og hvordan dette kan kobles til livsmestring som inngår i de tverrfaglige temaene. I anledning fagfornyelsen skal kreativitet være et sentralt område for undervisning. Derfor ønsker jeg å få større forståelse for hvordan kunst og håndverklærere i barneskolen forstår begrepet kreativitet, samt hvordan kreativitet oppleves og erfares fra et lærerperspektiv. Jeg håper å få forståelse rundt hvilke sammenhenger som finnes mellom kreativitet og livsmestring. Prosjektet vil baseres på datainnsamling fra intervjuer og observasjoner. Det vil gjennomføres semistrukturerte, personlige intervju med seks barneskolelærere i kunst og håndverk, med påfølgende lognotater. På bakgrunn av informasjon fra intervjuene ønsker jeg i etterkant å observere et utvalg av tre informanter i undervisningssammenheng. Det kan derfor beskrives som en kvalitativ studie.

Min foreløpige problemstilling er som følger:

Hvordan forstår lærere i kunst og håndverk begrepet kreativitet, og hvordan kan kreativitet være et utgangspunkt for å implementere livsmestring i undervisningen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder Venke Aure og student Gunn Synnøve Dalstein ved OsloMet, Storbyuniversitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du er kunst og håndverklærer i barneskolen i Oslo eller i nærliggende fylker. Antall deltakere til intervju vil være seks, og deretter vil jeg observere et utvalg av tre i en undervisningssituasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å samle inn empiri gjennom et personlig, semistrukturert intervju med seks kunst og håndverklærere, og i etterkant observere et utvalg på tre. Semistrukturert intervju vil si at det er en overordnet intervjuguide med spørsmål, men at det finnes rom for dialog og åpen samtale rundt temaene. Intervjuet vil vare 45 - 60 minutter. Lyddopptak vil bli gjort av intervjuet, samt påfølgende lognotater. Det sentrale er tanker rundt begrepet kreativitet og hvordan dette kan knyttes opp mot livsmestring i skolen, på bakgrunn av fagfornyelsen. Dersom du velger å delta i observasjon, innebærer det notater fra observasjonen som blir registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som har tilgang til opplysningene, vil være veileder/prosjektansvarlig og studenten Gunn Synnøve Dalstein.
- Utdannelse og erfaring kan være relevant for avhandlingen, samt hvilke trinn og fag informantene underviser i.
- Personidentifiserbare opplysninger som informantens navn, stedsnavn og navn på skolen skal ikke nevnes i opptaket, slik at informantene ikke er gjenkjennelige.
- Navn og kontaklinformasjon vil bli lagret adskilt fra øvrig data og erstattet med en kode.

Under intervjuet vil mobilappen "nettskjema-diktafon" for lydopptak benyttes. Denne vil kryptere data under lagring, og sende direkte til nettskjema, før dataene fjernes fra mobilen.

Informantene vil kunne være delvis gjenkjennelige i publikasjonene. Eventuelle opplysninger som vil publiseres er at de er kunst og håndverkslærere i grunnskolen i Oslo eller nærliggende fylker, hvilke fag og trinn de underviser i, arbeidserfaring, samt deres bakgrunn med utdanning og erfaringer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Opptak, loggnotater, transkriberinger og observasjonsnotater 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, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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, Fakultetet for estetiske fag ved Gunn Synnøve Dalstein på epost [redacted] eller på telefon: [redacted]. Eller veileder Venke Aure på epost [redacted] eller på telefon: [redacted].

Vårt personvernombud ved OsloMet, storbyuniversitet er Ingrid Jacobsen.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvermtjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Venke Aure
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Gunn Synnøve Dalstein
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kreativitet og livsmestring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir gjort lydopptak av intervjuet
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (fylke, utdanning, undervisningstrinn, undervisningsfag, samt relevante erfaringer).
- å delta i observasjon
- at mine personopplysninger lagres frem til prosjektslutt, 30. Juni, 2022.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30. Juni, 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Semistrukturert intervju	
Fase 1: rammesetting	<p>Uformell prat og informasjon (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none">• Informasjon rundt taushetsplikt og anonymitet.• Fortelle om temaet for samtalen, bakgrunn og formål• Har informanten noen spørsmål eller om noe var uklart.• Minne om intervjusituasjon• Informere om opptak av intervju <p>Starte opptak (diktafon-app)</p>
Fase 2: Bakgrunn, utdannelse, erfaring,	<ul style="list-style-type: none">• Hvilken utdanning har du?• Hvilken arbeidserfaring har du? (hvor lenge har du jobbet som K&H lærer?)• Hvor mange klasser og trinn underviser du i K&H?• Vil du beskrive elevgruppen som homogen eller heterogen?
Fase 3: Kreativitet, livsmestring	<p><u>Forståelse av begrepene:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Hvordan forstår du begrepet kreativitet?• Hvordan forstår du begrepet livsmestring? <p><u>Kreativitetens plass i skolen</u></p> <ul style="list-style-type: none">• I fagfornyelsen skal flere fag bli mer praktiske, og det legges vekt på at elevene skal få grunnlag til å blant annet være kreative, skapende og utforskende. Hvordan opplever du at skolen legger vekt på dette, hvilken plass har kreativitet og praktisk arbeid på din skole?
Undervisnings- planlegging,	<p><u>Hvordan planlegger du undervisningen?</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Hva vektlegger du i undervisningen din, er det noe du synes er spesielt viktig?• Under opplæringens verdigrunnlag i den overordnede delen av læreplanen har det kommet et nytt punkt "skaperglede, engasjement og utforskertrang" og i dette punktet er det lagt vekt på kreativitet. Kan du fortelle litt om hvordan jobber med kreativitet, og ivaretar kreativitet i planlegging av undervisning og i undervisning?<ul style="list-style-type: none">○ Hvordan jobber du for å ivareta kreativitet i undervisning?

<p>Fagfornyelsen, tverrfaglig tema livsmestring,</p> <p>Sammenheng, tilrettelegging, kreativ prosess, kreativ opplevelse, læring, kreativitet, skaperglede, mestring</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Folkehelse og livsmestring har kommet inn på timeplanen som et av de tverrfaglige temaene, på hvilken måte praktiserer du dette i planleggingen og utførelsen av undervisningen med dine elever? <ul style="list-style-type: none"> ◦ Hvordan kommer dette tverrfaglige teamet til syne når du planlegger og underviser? • Hvordan praktiserer du kreativitet i undervisningen i forhold til temaet livsmestring? • Hva legger du i det å være en kreativ lærer? <p><u>Hvilken kobling ser du mellom kreativitet og livsmestring?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive en kreativ elev? <ul style="list-style-type: none"> ◦ (er alle elever kreative?) • Kreativ opplevelse omhandler den indre opplevelsen ved å ha skapt noe. Hvordan vil du beskrive kreativ opplevelse (skaperglede) hos dine elever? • Hvordan legger du til rette for at elevene kommer inn i en kreativ prosess eller opplevelse? • Kan kreativ undervisning legge opp til bedre læring for enkelte elever? I så fall hvorfor og hvem? • Hvordan og når opplever du at elevene befinner seg i en kreativ prosess/opplevelse? • Hvordan kan kreativitet gi elevene verktøy for å mestre hverdagen?
<p>Tverrfaglig tema livsmestring, Psykisk helse, motivasjon</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ut ifra forskning kan man lese at elever sliter mer med psykisk uhelse, hvordan opplever du dette hos dine elever? • Hvis en elev sliter med psykisk helse, hvordan velger du i så fall å tilrettelegge for den eleven i forhold til kreativitet og livsmestring? • Elevrapporten fra 2019 beskriver at elever på mellomtrinnet er mindre motivert enn tidligere, hvordan opplever du motivasjonen hos dine elever?
<p>Avslutning</p>	<p>Oppsummere samtalen (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har jeg forstått deg riktig? (underveis i samtalen) • Er det noe du ønsker å legge til, som du føler ikke har kommet frem i løpet av intervjuet? • Kan jeg sende deg mail dersom jeg skulle lure på noe? • Takke for at informant tok seg tid til å delta i denne undersøkelsen.

	<ul style="list-style-type: none">• Gi videre informasjon om analyse av studien og kommende observasjon.• Setter stor pris på at jeg får benytte din tid for å få innsikt i temaet til min masteroppgave.
--	--

Informasjonsskriv for forskning til Masteroppgaven

Kjære foresatte.

Jeg heter Gunn Synnøve Dalstein og går nå 2. året på master i Fagdidaktikk: kunst og design ved OsloMet, storbyuniversitet. I samarbeid med kunst og håndverkslærer [redacted] ved [redacted] Skole skal jeg gjennomføre forskningen for min masteroppgave.

I min forskning ønsker jeg å få en dypere forståelse av hvordan kunst og håndverkslærere i barneskolen forstår begrepet kreativitet, samt hvordan dette kan kobles til livsmestring som inngår i de tverrfaglige temaene. På grunnlag av dette ønsker jeg å bruke observasjon som metode for å se hvordan læreren jobber med dette i undervisning. Observasjonene vil gjøre at jeg kan få et større perspektiv og se flere nyanser av dataene jeg samler inn, i tillegg til intervju som er gjort i forkant med lærer.

Min problemstilling er som følger:

Hvordan forstår lærere i kunst og håndverk begrepet kreativitet, og hvordan kan kreativitet være et utgangspunkt for å implementere livsmestring i undervisningen?

Jeg planlegger å observere lærer i samhandling med elevene for å se hvordan kreativitet og livsmestring viser seg og er synlig i undervisningen. Observasjonene blir gjennomført på bakgrunn av tidligere intervju med kunst og håndverkslæreren. I observasjonen ønsker jeg å se hva læren faktisk gjør i undervisning som omhandler kreativitet og livsmestring.

Jeg skal i hovedsak se på kunst og håndverkslærerens praksis, og ikke enkeltelever. Hovedfokuset vil være på begrepene kreativitet og livsmestring i undervisningen. Jeg vil ikke samle inn informasjon fra elevene og heller ikke innhente noen personopplysninger om de. Skolen og læreren blir også anonymisert for å overholde personvernet til alle parter som er involvert. Under observasjonen vil jeg ikke være deltakende, men være til stede for å observere undervisningen. Dersom elevene tar kontakt og ønsker å snakke med meg vil jeg svare de, men dette vil ikke anses som en del av forskningen og vil heller ikke inngå i datamaterialet.

Dersom dere skulle ha noen spørsmål kan dere kontakte meg på mail [redacted]

Med vennlig hilsen

Gunn Synnøve Dalstein, student ved fakultetet for teknologi, kunst og design på OsloMet, Storbyuniversitet.