

*Kan selvbestemmelse i kunst og håndverk  
fremme elevers ideutvikling, motivasjon og  
mestring?*



*Gry Klepp  
Kandidatnummer: 28  
Mater i estetiske fag,  
Studieretning i Fagdidaktikk; kunst og design  
Institutt for estetiske fag  
Fakultetet for teknologi, kunst og design  
Oslo Met – storbyuniversitetet  
2022*

*Kan selvbestemmelse i kunst og håndverk fremme elevers ideutvikling, motivasjon og mestring?*

*Gry Klepp*

*Kandidatnummer: 28*

*Mater i estetiske fag,*

*Studieretning i Fagdidaktikk; kunst og design*

*Institutt for estetiske fag*

*Fakultetet for teknologi, kunst og design*

*Oslo Met – storbyuniversitetet*

2022

## TAKK TIL

En spesiell takk til Anniken Randers-Pehrson som oppfordret meg til å fortsette på master etter endt lærerspesialistutdanning ved USN.

Mine entusiastiske og dyktige veiledere Karen Brønne og Gunhild Vatn som har delt sin ekspertise med meg, og gitt konstruktive tilbakemeldinger, motivasjon og støtte gjennom hele prosessen.

Mine supre faglærerkolleger som er med og prøver ut alle mine ideer, og som har gitt elevene sine tid til å svare på spørreundersøkelser.

Mine tidligere medstudenter fra USN, Tone og Ida, som stiller opp på nettmøter sent og tidlig for å løse problemer sammen med meg.

Til den beste familien som holder ut selv om mamma er stresset og har tankene andre steder.

Informantene mine som har delt sine opplevelser og erfaringer.

Gry Klepp

4. september 2022

Oslo

## SAMMENDRAG

I den nye fagplanen Kunnskapsløftet 2020 settes det søkelys på elevmedvirkning som nå skal inn i hvert enkelt fag. Formålet med denne masteroppgaven er å utforske om elevmedvirkning og selvbestemmelse i faget kunst og håndverk vil fremme elevenes ideutvikling, motivasjon og mestring. Problemstillingen er: **Hvordan erfarer lærere og elever at deltagelse i utvikling og gjennomføring av selvvalgt fordypningsoppgave i kunst og håndverk kan fremme elevenes ideutvikling, motivasjon og mestring?**

I gjennomføringen av undersøkelsene og innsamling av empiri brukte jeg aksjonsforskning som strategi, og hadde en hermeneutisk tilnærming. Jeg har samlet empiri gjennom observasjon av et tiltak jeg satte i gang i egne klasser, og i tillegg benyttet meg av spørreundersøkelser av elever, intervju av faglærere og elever og ulik litteratur.

Innsamlingen av empiri viser et bredt spekter av ulike erfaringer av hvordan elevmedvirkning og selvbestemmelse innvirker på elevers kunst og design prosesser. I drøfting og oppsummering har jeg konkludert med at for mange elever vil selvbestemmelse kunne fremme ideutvikling, motivasjon og mestring. For at dette skal fungere for flest mulig elever er de avhengig av dyktige faglærere som gir dem grundig forberedelse, som tilrettelegger for mestring slik at elever med mestringstro i bagasjen kan jobbe med ideutvikling, innarbeiding av kunst- og håndverksteknikker og utforming av praktiske arbeider. For å beholde mestringsfølelsen gjennom hele prosessen viser undersøkelsene at lærer bør tilrettelegge for mestring underveis og støtte opp om elevens følelse av selvbestemmelse.

I mitt praktisk-estetiske arbeid har jeg latt meg inspirere av elevenes prosesser, og jeg har laget skulpturer av elever i ulike situasjoner og med ulike sinnsstemninger som kan oppstå underveis i en kunst og design prosess. I tillegg til å jobbe praktisk fikk jeg også muligheten til å kjenne på egen glede ved selvbestemmelse.

## ABSTRACT

In the new subject plan Kunnskapsløftet 2020, the spotlight is placed on student participation, which will now be included in each individual subject. The purpose of this masters` thesis is to explore whether student participation and self-determination in the subject of arts and crafts will promote students` idea development, motivation and mastery.

The research question is: **How do teachers and pupils experience that participation in the development and implementation of a self-selected task in arts and crafts can promote pupils` idea development, motivation and mastery?**

In carrying out the investigations and collecting empirical evidence, I used action research method as a strategy, and had a hermeneutic approach. I have gathered empirical evidence through observation of an action I initiated in my own classes, and in addition made use of student surveys, interviews of subject teachers and students, and various literature. The collection of empirical evidence shows a wide range of different experiences of how student participation and self- determination affects students` art and design processes. In discussion and summarizing, I have concluded that for many students, self-determination will be able to promote idea development, motivation and mastery. For this to work for as many students as possible, they depend on skilled subject teachers who give them thorough preparation, who facilitate mastery so that students with self-efficacy in their baggage can work with idea development, the incorporation of art and crafts techniques and design of practical works. In order to retain the feeling of mastery throughout the process, the research shows that the teacher should facilitate mastery along the way and support students` sense of self-determination.

In my practical-aesthetic work, I have been inspired by the students` processes, and I have made sculptures of students in different situations and with different moods that can arise during an art and crafts process. In additions to working practically, I also had the opportunity to experience my own joy in self-determination.

## Innhold

<b>TAKK TIL</b> .....	II
<b>SAMMENDRAG</b> .....	III
<b>ABSTRACT</b> .....	IV
<b>1 INNLEDNING</b> .....	- 1 -
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	- 2 -
1.2 PROBLEMOMRÅDE .....	- 4 -
1.3 AVGRENSING OG PROBLEMSTILLING .....	- 5 -
1.4 BEGREPSAVKLARING .....	- 5 -
1.4.1 Elevmedvirkning i fag .....	- 5 -
1.4.2 Selvbestemmelse .....	- 6 -
1.4.3 Valgfri fordypningsoppgave .....	- 6 -
1.4.4 Kunst- og designprosesser .....	- 7 -
1.5 AVHANDLINGENS OPPBYGGING .....	- 8 -
<b>2 TEORETISKE PERSPEKTIV</b> .....	- 9 -
2.2 FAGLIG MOTIVASJON .....	- 9 -
2.2.1 Amotivasjon .....	- 9 -
2.2.2 Ytre motivasjon .....	- 10 -
2.2.3 Indre motivasjon .....	- 11 -
2.2.4 Selvbestemmelsesteori .....	- 12 -
2.3 MESTRING .....	- 13 -
2.3.1 Selvregulering .....	- 14 -
2.3.2 En prosess i stadig endring .....	- 15 -
2.3.3 Deltakerforutsetninger .....	- 16 -
2.3.4 Veiledning .....	- 18 -
2.4 IDEUTVIKLING .....	- 19 -
<b>3 METODE</b> .....	- 23 -
3.1 AKSJONSFORSKNING OG HERMENEUTIKK .....	- 23 -
3.1.1 Hermeneutisk metode .....	- 24 -
3.1.2 Aksjonsforskning .....	- 25 -
3.2 TILTAK: VALGFRI FORDYPNINGSOPPGAVE .....	- 27 -
3.2.1 Forberedelse og oppstart .....	- 27 -
3.2.2 Uforutsette endringer av rammer og nytt tiltak .....	- 27 -
3.2.3 Tiltaket satt inn i aksjonsforskningsspiralen .....	- 28 -
3.3 UTVELGELSE AV INFORMANTER .....	- 29 -
3.4 INNSAMLING AV EMPIRI .....	- 29 -

3.5 SPØRREUNDERSØKELSER.....	30 -
3.5.1 Forundersøkelse.....	31 -
3.5.2 Spørreundersøkelser av elever .....	31 -
3.6 OBSERVASJON OG LOGG.....	31 -
3.7 INTERVJU.....	32 -
3.7.1 Intervju av faglærere.....	32 -
3.7.2 Intervju av elever .....	33 -
3.9 ETISKE UTFORDRINGER.....	34 -
3.4 STRUKTURERING AV DATA.....	35 -
<b>4 RESULTATER.....</b>	<b>37 -</b>
4.1. ELEVERS ERFARING MED IDEUTVIKLING.....	37 -
4.1.1 Sosiale rammer i verkstedene.....	40 -
4.2 ELEVENES MOTIVASJON.....	41 -
4.2.2 Elevenes utholdenhet .....	41 -
4.3 ELEVERS OPPLEVELSE AV MESTRING .....	44 -
4.4 LÆRERNES ERFARING.....	47 -
4.5 LÆRERNES ERFARING MED ELEVERS IDEUTVIKLING .....	48 -
4.6 LÆRERNES ERFARING MED TILRETTELEGGING FOR MESTRING .....	51 -
4.6.1 Lærernes erfaring med elevers utholdenhet.....	54 -
4.6.2 Lærernes erfaring med viktige rammer for elevers mestring.....	55 -
4.7 LÆRERNES ERFARING MED ELEVERS MOTIVASJON.....	57 -
4.8 LÆRERNES REFLEKSJON OVER SAMMENHENGEN MELLOM SELVVALGT FORDYPNINGSOPPGAVE OG IDEUTVIKLING; MESTRING OG MOTIVASJON .....	59 -
<b>5 DRØFTING OG EVALUERING AV TILTAKET.....</b>	<b>62 -</b>
5.1 MESTRINGSTRO.....	63 -
5.2 IDEUTVIKLING .....	63 -
5.2.1 Trinnvise eller åpne kunst og design prosesser? .....	64 -
5.2.2 Ideutvikling i praksis.....	65 -
5.3 MESTRING OG MOTIVASJON I PROSESSEN.....	67 -
5.3.1 Indre- og ytre motivasjon underveis.....	68 -
5.3.2 Mestringserfaring avhenger av kontekst .....	69 -
5.3.3 Veiledning for mestring .....	70 -
5.3.4 Elevens egen ide .....	71 -
5.3.5 Mot og vilje til å be om hjelp .....	72 -
5.3.6 Selvbestemmelse for alle? .....	73 -
5.4 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING .....	74 -

5.5 VURDERING AV TILTAKET OG VEIEN VIDERE .....	- 76 -
<b>6 EGET SKAPENDE ARBEID .....</b>	<b>- 79 -</b>
6.1 IDEUTVIKLING .....	- 80 -
6.2 PRAKTISK PROSESS.....	- 86 -
6.2.1 Detaljer.....	- 87 -
6.3 FULLFØRING AV SKAPENDE DEL .....	- 89 -
6.3.1 Rekvisitter .....	- 92 -
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>- 94 -</b>
FIGURLISTE.....	- 98 -
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>- 101 -</b>



# 1 INNLEDNING

Den årlige elevundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2020) omhandler elevenes mening om og oppfatning av egen skolegang. I resultatene fra undersøkelsen fra skoleåret 2021-22 viser elevene på mellomtrinnet en dalende motivasjon, og elevene på ungdomstrinnet ingen utvikling på dette punktet (se vedlegg 1). Det kan være mange ulike bakenforliggende grunner for disse tallene, men det er likevel skolen og lærernes mandat å forsøke å øke elevenes motivasjon for læring. Motivasjon jobbes det med kontinuerlig gjennom hele skoleåret, men finnes det en metode for å øke den som jeg fremdeles ikke har prøvd ut i undervisningen min? I tillegg til de stillestående og nedadgående svarene på delen som omhandler motivasjon, viser svarene som omhandlet elevenes oppfatning av elevdemokrati/medvirkning samme tendens. Elevene ble spurt om medvirkning i fagene på skolen: «Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal jobbe med fagene?» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Også her var det stillstand på ungdomstrinnet (3 av 10) og en synkende utvikling på mellomtrinnet (se vedlegg 1). Spørsmålet jeg satt igjen med etter å ha gjennomgått undersøkelsen var om disse to temaene kunne styrke hverandre? Kan deltagelse i elevmedvirkning øke og styrke elevens motivasjon?

Gjennom min stilling som faglærer i kunst og håndverk jobber jeg kontinuerlig med å videreutvikle meg som lærer. Jeg har undervist kunst og håndverk på ungdomstrinnet i 14 år, og jeg ser at å undervise, tilrettelegge for, engasjere og motivere elever er oppgaver som ikke kommer med noen fasit. Elevene endrer seg litt fra kull til kull og fra klasse til klasse, og da ønsker jeg å også endre meg i takt med omgivelsene. For å utvikle meg som lærer tok jeg Lærerspesialist utdanning i kunst og håndverk ved USN i 2018-2020, jeg deltar i kommunens nettverk for kunst og håndverkslære og bruker nettverk, tidligere medstudenter, studenter jeg er øvingslærer for, og ikke minst kolleger flittig for å holde meg oppdatert, og til å reflektere sammen med for å utvikle meg videre både faglig og pedagogisk.

I dette prosjektet vil jeg utforske noe jeg har jobbet lite med tidligere i kunst og håndverks faget. Jeg ønsker å undersøke om elevmedvirkning kan styrke elevers stillestående og til dels dalende motivasjon. Jeg vil derfor gjennom masterprosjektet sette søkelys på elevmedvirkning og selvbestemmelse i kunst og håndverksfaget. Siden jeg jobber på ungdomstrinnet, vil undersøkelsen ta utgangspunkt i kunst og håndverksundervisning på 8. til 10. Trinn. Med elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget mener jeg elevers mulighet til å påvirke egen læring gjennom ulike valgmuligheter innen materialer og teknikker, og eventuell mulighet til å påvirke undervisningsmetoder, læringsstrategier, oppbygging av oppgaver, tidsbruk, vurderingskriterier og vurderingsformer.

## 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Jeg har selv lite bevisst og planlagt erfaring med elevmedvirkning i kunst og håndverk, og må innrømme at dette er noe jeg har “styrt unna” og utsatt. Jeg har vært usikker på hvordan jeg skal klare å gjennomføre og organisere elevmedvirkning i praksis. Jeg stilte meg selv spørsmål som: Hvor mye skal elevene medvirke? Hvilke deler av kunst og håndverksundervisningen skal de medvirke i, og hvordan kan jeg sørge for at elevene tar medvirkningen seriøst? Etter mange år som kunst og håndverkslærer ønsker jeg nå å fordype meg i elevmedvirkning, og forske på hvordan jeg kan iverksette det som en naturlig del av egen undervisningspraksis.

I forbindelse med at det høsten 2020 kom ny læreplan for grunnskolen og den videregående skole, ble igjen begrepet elevmedvirkning aktuelt. Gjennom implementering av Kunnskapsløftet 2020 har alle deler av læreplanen blitt gjennomgått, diskutert og studert i fellesskap av lærere og ledelse ved skolen der jeg jobber. Et av temaene som ble drøftet nøye og satt på dagsorden var elevmedvirkning. Elevmedvirkning har vært praktisert i grunnskolen og den videregående skolen i flere år, og det er et tema som omtales også i de tidligere læreplanene (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen-97 og Kunnskapsløftet - 06). Jeg mener det er et stadig aktuelt tema da lærere fremdeles leter etter den best mulige måten å få satt det ut i praksis. I tillegg diskuteres det i pedagogiske tidsskrifter, nettsamfunn, fellesmøter og på de mange arbeidsrom ute i skolen, hvor mye, hvor ofte, og ikke minst i hvilke sammenhenger elevmedvirkning skal foregå. Bak alle disse spørsmålene ligger også usikkerheten om hvor viktig elevmedvirkning faktisk er, og hvordan det kan

fremme elevenes læring. Mitt inntrykk er at elevmedvirkning praktiseres i svært ulik grad i skolene, og i de ulike fagene.

I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 omtales elevmedvirkning som følgende: "Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem" (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre sier overordnet del at «Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag»

(Kunnskapsdepartementet, 2020). Jeg tolker omtalen i overordnet del slik at elevmedvirkning skal inn i alle deler av elevenes skolehverdag. At elever skal ha «reell innflytelse og skal kunne påvirke det som angår dem» tilsier at de skal kunne påvirke både det sosiale og det faglige. Elevmedvirkning omtales gjerne i samme åndedrag som elevråd og klassemiljø, men det som er nytt i Kunnskapsløftet 2020 er at elevmedvirkning er fremhevet under punktet «kompetansemål og vurdering» for hvert enkelt fag. Elever skal ifølge Kunnskapsløftet 2020 ha medvirkning i alle fag. I de ulike fagplanene er elevmedvirkning nevnt spesifikt under avsnittet om underveisvurdering, hvor det utdypes hvordan og hvorfor elevmedvirkningen skal vektlegges. I kunst og håndverk er denne utdypningen tilpasset de ulike trinnene som for eksempel 2. trinn:

*Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom at elevene får varierte sanseerfaringer, bidra i praktisk utforskning og dele ideer og opplevelser. Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i kunst og håndverk. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. (Kunnskapsdepartementet, 2020)*

Utdypingen på 10. trinn viser progresjonen som forventes ikke bare i faget, men også i elevmedvirkningen:

*Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte praktiske oppgaver i verkstedene og ved at elevene får belyse utfordringer i samtiden gjennom skapende prosesser. Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i kunst og håndverk. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. (Kunnskapsdepartementet, 2020)*

Felles for alle trinn er at læreren og eleven skal være i dialog om elevens utvikling i faget, og at elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Jeg ønsker å sette søkelys på elevenes medvirkning i faget kunst og håndverk, og jeg vil forske på hvordan elever og lærere erfarer at elevmedvirkningen kan fremme elevenes ideutvikling, motivasjon og mestringsfølelse.

## 1.2 PROBLEMOMRÅDE

Gjennom dette prosjektet har det vært utfordrende å finne litteratur som omhandler elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget. Jeg har funnet en del litteratur om elevmedvirkning i sammenheng med klassemiljø, demokrati i praksis og elevråd. Jeg har også funnet faglitteratur og artikler om elevmedvirkning i ulike fag med fokus hovedsakelig rettet mot vurderingskriterier og vurderingsformer. Det har derimot vært utfordrende å finne litteratur som omhandler elevs medvirkning i valg av undervisningsmetode, læringsstrategier, oppbygging av oppgaver, tidsbruk, valgmuligheter innen materialer og teknikker. Da kunst og håndverk først og fremst er et praktisk fag tror jeg elevmedvirkning i nettopp dette faget vil kunne praktiseres på andre måter, og gi andre virkninger, enn i teoretiske fag.

Min tidligere undervisningserfaring og min nåværende praksis er på ungdomsskolen, og det er derfor naturlig å rette fokuset mot dette trinnet. Elever på ungdomstrinnet står på spranget over i "de voksnes verden", og de ønsker å bli tatt seriøst. I denne alderen tar ikke elevene nødvendigvis imot alle oppgaver og utfordringer uten å stille spørsmål. Ved å ta elevene med på råd og la dem være med å bestemme utforming av oppgaver, undervisnings- og arbeidsformer, vurderingsmåter og lignende er jeg nysgjerrig på hvorvidt elevene vil oppleve at deres meninger og opplevelser tas seriøst. Elever i denne aldersgruppen opplever stadig nye prosjekter, utfordringer og krav som de ikke nødvendigvis ser relevansen i, er motivert for, eller ønsker å gjennomføre. Gjennom å prøve ut elevmedvirkning i kunst og håndverkstimene vil jeg undersøke hvorvidt dette kan fremme elevs motivasjon for faget.

### 1.3 AVGRENSING OG PROBLEMSTILLING

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg sett og erfart hvor bredt begrepet elevmedvirkning er, og jeg har etter hvert valgt å snevre inn området. Jeg har spisset elevmedvirkningen i prosjektet mitt inn mot følgende kompetansemål i fagplanen for kunst og håndverk etter 10. trinn: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, utforske muligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette er et nytt mål fra Kunnskapsløftet 2020, og det har et innhold som gjør det naturlig å kombinere med elevmedvirkning og elevers selvbestemmelse. Skal elevene fordype seg vil det kanskje virke motiverende å få være med å bestemme hvilken visuell uttrykksform eller hvilken håndverksteknikk hen skal fordype seg i.

Undersøkelsen er hovedsakelig rettet mot hvilket utbytte lærere og elever opplever at medvirkningen kan gi faglig, men det sosiale og det faglige har tette forbindelser, så derfor vil også en del sosiale aspekter være med i både undersøkelse og analyse.

Jeg har kommet fram til, og ønsker å belyse følgende problemstilling:

**Hvordan erfarer lærere og elever at deltagelse i utvikling og gjennomføring av selvvalgt fordypningsoppgave i kunst og håndverk kan fremme elevenes ideutvikling, motivasjon og mestring?**

### 1.4 BEGREPSAVKLARING

Jeg vil i denne delen avklare hva jeg legger i fire begreper jeg har brukt og kommer til å bruke gjentatte ganger i løpet av avhandlingen.

#### 1.4.1 Elevmedvirkning i fag

I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 omtales elevmedvirkning slik: «Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Som tidligere nevnt er det i Kunnskapsløftet 2020

spesifisert at elever skal ha medvirkning i alle fag i skolen. Elevmedvirkning i fag tolker jeg som elevers mulighet til å påvirke egen læring gjennom ulike valgmuligheter innen materialer og teknikker, og eventuell mulighet til å påvirke eller velge undervisningsmetoder, læringsstrategier, oppbygging av oppgaver, tidsbruk, vurderingskriterier og vurderingsformer. Læreplanens generelle del og kompetansemål vil være styrende, men hvordan undervisningen og praktisk gjennomføring av faget skal foregå har kommune, skole, lærere og elever mulighet til å avgjøre sammen. Elevmedvirkning i fag gir elevene mulighet til å påvirke undervisningen slik at den i større grad er tilpasset for klassen eller den enkelte elev.

#### 1.4.2 Selvbestemmelse

Da jeg tolker elevmedvirkning som et forholdsvis bredt begrep har jeg valgt å også bruke begrepet selvbestemmelse. Begrepet selvbestemmelse kan tolkes på flere måter, men doktorgradsstipendiat Veerle Garrels definerer begrepet som følgende:» Selvbestemmelse handler bl.a. om å være en aktør i eget liv, om å realisere seg selv, og om å kunne ta avgjørelser uten utilbørlig innblanding av andre» (Garrels, 2013). Der elevmedvirkning kan omfatte en elev, grupper av elever, klasser eller alle elever ved skolen, har jeg valgt å bruke begrepet selvbestemmelse der valg og innflytelse kun omhandler en elev. Ved selvbestemmelse mener jeg innvirkning som en elev gjør, og som hovedsakelig kun får følger for den ene eleven som har tatt avgjørelsen.

#### 1.4.3 Valgfri fordypningsoppgave

I problemstillingen omtales elevers utvikling av «valgfri fordypningsoppgave». Denne oppgaven tar utgangspunkt i kompetansemålet: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, utforske muligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Mange skoler har tradisjon for å ha en slik oppgave i slutten av 10. klasse. I kompetansemålet står det ikke at eleven skal kunne velge visuell uttrykksform og/eller håndverksteknikk, men mange lærere gir elevene frihet til å ha større eller mindre innvirkning i dette valget. Elevene vil da gjennom mange år med kunst og

håndverksfaget forhåpentligvis ha opparbeidet seg kunnskap, og flere grunnleggende ferdigheter og teknikker i ulike materialer. De vil da kunne bruke denne erfaringen til å være med å utvikle sin egen oppgave. I Kunnskapsløftet 2020 er dybdelæring et av hovedmomentene, og skal elevene fordype seg over lenge tid i et fagområde vil det kanskje være fordelaktig at elevene få være med å innvirke på hvilket område dette skal være. Rammene rundt en valgfri fordypningsoppgave, og elevens egen medvirkning i oppgaven, kan variere stort fra skole til skole. Rammene for den valgfrie fordypningsoppgaven jeg har tatt utgangspunkt i dette prosjektet utdypes i kapittel 3.2: Tiltak.

#### 1.4.4 Kunst- og designprosesser

I sammenheng med skole og kunst og håndverksfaget brukes det mange begreper som omhandler prosesser, som estetiske læreprosesser, skapende læreprosesser, kunstprosesser, designprosesser, åpne prosesser, stegvise- og kreative prosesser. I overordnet del av læreplanen Kunnskapsløftet 2020, omtales skapende prosesser som en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020). Under kunst og håndverk: «Fagets relevans og sentrale verdier» omtales estetiske prosesser, mens under kjerneelementene for faget fokuseres det på kunst- og designprosesser. I kompetansemålene omtales skapende prosesser og designprosesser. For å unngå for mange ulike begreper rundt prosesser velger jeg å bruke uttrykket “kunst- og designprosesser” da det brukes underkjerneelementene for kunst og håndverk. Læreplanen sier:

*Kjerneelementet Kunst- og designprosesser innebærer at elevene skal utvikle nysgjerrighet, kreativitet, mot, skapergleder, utholdenhet og evne til å løse problemer. Kjerneelementet vektlegger både åpne og utforskende prosesser, og stegvise prosesser med utvikling og innovasjon som mål.  
(Kunnskapsdepartementet, 2020)*

Dette er også begrepet jeg bruker i undervisningen med elevene mine. I løpet av avhandlingen vil jeg omtale både stegvise prosesser med fast struktur, og åpne, utforskende prosesser hvor stegene er mindre styrt.

## 1.5 AVHANDLINGENS OPPBYGGING

Det første kapittelet i avhandlingen min omhandler bakgrunn for valg av tema, problemområde, avgrensing og problemstilling. Videre avklarer jeg fire begreper som er mye brukt i avhandlingen.

I kapittel 2 redegjør jeg for forskning og litteratur jeg har støttet meg til i prosjektet. Her tar jeg for meg ulike former for faglig motivasjon, Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og mestring før jeg redegjør for kunst og designprosesser. Til slutt i dette kapittelet gjennomgår jeg noen av undervisningens rammer sett i lys av den didaktiske relasjonsmodellen.

Kapittel tre handler om metodene jeg har brukt og etiske utfordringer jeg har hatt under innsamling av empiri. Jeg gjennomgår også hvordan jeg har strukturert og systematisert data.

I fjerde kapittel presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen min. Jeg gjennomgår først elevenes erfaring før jeg så gjennomgår lærernes erfaring.

I femte kapittel drøfter jeg interessante funn fra resultatene opp mot anvendt teori og problemstillingen. Her vurderer jeg også tiltaket mitt og beskriver planer for veien videre.

I sjetten kapittel presenterer jeg mitt eget skapende arbeid som er en kommentar til undersøkelsen min.

Syvende kapittel er avslutningen av prosjektet mitt. Jeg sammenfatter her undersøkelsen og mitt eget kunstneriske arbeid.



## 2 TEORETISKE PERSPEKTIV

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskning og litteratur som har vært relevant for undersøkelsen min. Jeg har i problemstillingen søkelys på sammenhengen mellom selvbestemmelse og ideutvikling, motivasjon og mestring. I dette kapitlet vil jeg presentere teorier jeg har støttet meg til i undersøkelsen.

### 2.2 FAGLIG MOTIVASJON

Gjennom mange år på barne- og mellomtrinn opplever en del elever på ungdomstrinnet at de blir skolelei, og at de kan være umotiverte for et eller flere fag. Mange elever stiller spørsmål om hvorfor de skal jobbe med ulike fag og mål, og ser ikke nytteverdien i alt som undervises. I boken «skolen som læringsarena» beskriver Skaalvik og Skaalvik motivasjon som «en indre drivkraft som har betydning for adferd eller aktivitet» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Motivasjon observeres gjennom valgene elever tar, iver og innsats.

Motivasjon er også nødvendig for at elever skal være utholdende og ikke miste mot og vilje når de støter på motstand og vansker underveis i oppgaver eller utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 135). Graden av elevers motivasjon vil ofte kunne observeres av lærere som kjenner klassen sin, men hva som motiverer, altså hva slags motivasjon som er til stede, er vanskeligere å observere uten kommunikasjon. Motivasjon deles inn i tre hovedtyper: Amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon.

#### 2.2.1 Amotivasjon

Motivasjon deles som regel i ytre og indre motivasjon, men som lærer på ungdomstrinnet støter jeg med jevne mellomrom også på en tredje kategori, nemlig amotivasjon.

«Amotivasjon defineres som at en person ikke har intensjon om å utføre en handling» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146). Ofte skyldes amotivasjon at eleven ikke ser poenget eller hensikten med å utføre handlingen. Elever på ungdomstrinnet er midt mellom barn og voksen, og selv om de kan opptre voksent i mange situasjoner, kan det for noen være vanskelig å se sammenhengen mellom de ulike fagene i skolen og eget liv. Flere av fagområdene og temaene elever jobber med i løpet av skoledagen kan virke både uviktige

og demotiverende, hvis ikke eleven ser hvordan han eller hun kan få bruk for kunnskapen og erfaringene i fremtiden. Akkurat dette dilemmaet kan være utfordrende også for lærere da vi på nåværende tidspunkt ikke vet helt hva elevene får bruk for i fremtidens yrker.

Amotivasjon kan også skyldes at eleven har manglende tro på egne evner, og forutser at dette er en oppgave hen ikke vil mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146). Elever med dårlig erfaring fra lignende oppgaver kan oppleve amotivasjon og motstand mot å jobbe med utfordringer de tidligere ikke har mestret. Oppgavene bør også tilpasses til aldersgruppen og de må fenge for begge kjønn. Enkelte elever mener at noen håndverksteknikker i kunst og håndverksfaget er best egnet for jenter eller for gutter. I tillegg kan enkelte oppgaver virke trauste og gammeldagse.

For å motvirke amotivasjon er det viktig med tilpasset opplæring. Ved oppstart på en oppgave eller handling kan utfordringen virke overveldende på enkelte elever, og reaksjonen kan da bli at eleven gir opp før hen har begynt, eller bestemmer seg for at det ikke har noen hensikt å jobbe med eller prøve å løse denne oppgaven. I generell del av Kunnskapsløftet 2020 omtales tilpasset opplæring som følger: «Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I slike situasjoner er det en stor fordel at læreren kjenner elevene sine godt, slik at lærer og elev sammen kan tilpasse eller tilrettelegge oppgaven så den oppleves mer aktuell og overkommelig for eleven.

### 2.2.2 Ytre motivasjon

Autonom ytre motivasjon er gjerne en handling eleven selv tar initiativ til. Eleven jobber av egen fri vilje, og uten press i form av belønning eller trussel om straff. Dette er likevel en ytre motivert handling da eleven har gjennom oppdragelse og opplæring forstått at denne handlingen eller oppgaven har en verdi, og velger derfor å gjennomføre den, men uten interesse og glede (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 147). En elev som har erfart at å gjøre lekser eller løse pålagte oppgaver gir større kunnskaper og nyttig erfaring, vil fortsette med det selv uten indre motivasjon.

“Et barn som har internalisert gode arbeidsvaner kan arbeide med oppgaven selv om den ikke vekker interesse eller følelse av kompetanse” (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 148). Elever kan også motiveres av sosiale fordeler som for eksempel en positiv innstilling fra elever i klassen eller et godt forhold til læreren.

Kontrollert ytre motivasjon vil si at eleven hverken er motivert av egen interesse, eller av indre verdier hen har tilegnet seg gjennom skolegang eller omgangskrets. Motivasjonen kontrolleres her gjennom lovnader om belønning, for eksempel gode karakterer, eller straff som for eksempel dårlige karakterer eller anmerkninger. En kontrollert ytre motivert elev vil løse oppgavene, men vil ikke gjøre det med glede eller entusiasme. Deci og Ryan forklarer hvordan kontrollert ytre motivasjon kan hemme elevers læring på følgende måte: “By learning what to do to get rewards and by doing just what the teacher wants, children can become overachievers, but they will fail to develop the capacity to transform their learning into flexible, useful cognitive structures” (Deci & Ryan, 1985, s. 246). Deci og Ryan sier her at ytre kontrollert motivasjon kan få elever til å gjøre det som forventes av dem, men uten å oppnå dybdelæring slik at de kan anvende kunnskapen i nye sammenhenger.

### 2.2.3 Indre motivasjon

I motsetning til den amotiverte eleven er en indre motivert elev klar for utfordringer. Indre motivasjon kan defineres som utfordringer eleven har interesse for, eller finner lystbetont, uten at hen får noen form for ytre belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144). Indre motivasjon oppstår fordi eleven liker oppgaven eller utfordringen, og gjerne løser den av egen nysgjerrighet og ønske. For at eleven skal oppleve indre motivasjon må utfordringen være noe eleven allerede er interessert i, eller en utfordring som eleven har tro på at hen mestrer. Har eleven positiv erfaring med lignende oppgaver og har selvtillit på området, vil hen se fram til utfordringen. Ifølge Ole Fredrik Lillemyr har Deci og Ryans forskning vist at «Lærere som er autonomiorienterte, kan benytte ytre belønning uten at det har negativ virkning på en allerede eksisterende indre motivasjon» (Deci mfl., 1981, sitert Lillemyr, 2007, s. 155). Han sier her at viser læreren at han er åpen for elevers selvbestemmelse vil ikke ytre motivasjon virke negativt på en elev som allerede er indre motivert.

#### 2.2.4 Selvbestemmelsesteori

Deci og Ryan har over lengre tid studert hva som fremmer menneskers indre motivasjon, og de har utviklet det de kaller «selvbestemmelsesteorien». I følge Skaalvik og Skaalvik mener Deci og Ryan at «indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi en person selvbestemmelse eller autonomi, stimulere hans eller hennes følelse av kompetanse, og sørge for at personen føler tilhørighet til gruppen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Han skriver videre at ifølge Deci og Ryan har mennesker et behov for selvbestemmelse, altså et indre ønske om å se seg selv som kilde for egne handlinger. Gjennom selvbestemmelse kommer personen til å utføre aktiviteten ut fra eget behov eller ønske, og den utføres frivillig (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). At elever gjennomfører aktiviteten frivillig, er et tegn på motivasjon. Likevel kan aktiviteter motivert av selvbestemmelse både styres av indre og ytre motivasjon. Gjennom selvbestemmelse i fag vil elevene kunne vinkle oppgaver og utfordringer mot egne interesser.

Ifølge selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan er det også viktig at eleven opplever å ha kompetanse på området. For å gi elever kompetansefølelse er progresjon i undervisningen og å bygge på deres forkunnskaper i det aktuelle emnet viktig. Bygger oppgaver og fag på tidligere erfaringer vil lærer kunne peke tilbake på det elevene har jobbet med tidligere, og elevene vil oppleve at de har noe kompetanse på området. Tilpasset opplæring vil også være nødvendig for enkelte elever for at hen skal kunne bruke sin forkunnskap til videre utvikling.

Det siste elementet i selvbestemmelsesteorien er at eleven bør føle tilhørighet til gruppen/klassen. I følge Skaalvik og Skaalvik sier Deci og Ryan likevel at tilhørighet ikke alltid er nødvendig for indre motivasjon. Enkelte mennesker kan være indre motivert uten å være involvert med andre mennesker i prosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 146). Likevel vil det nok i skolesammenheng være en fordel at eleven føler tilhørighet og trygget i gruppa eller klassen. En god relasjon mellom elev og lærer er også viktig for at eleven skal ha tro på egen ide og veiledningen fra læreren.

## 2.3 MESTRING

Som nevnt over er opplevelse av kompetanse en av tre viktige elementer for selvbestemmelsesteorien. Ved å oppleve mestring vil eleven oppnå ny kompetanse og vil kunne anvende den på kommende oppgaver. Å mestre er derfor en viktig ingrediens for elevens utvikling og læring. Gjennom å arbeide med oppgaver tilpasset elevens nivå vil hen oppleve mestring. Gjentatt mestring innen et felt eller fag vil styrke elevens tro på egne evner, og dette vil igjen motivere eleven til å gå løs på nye utfordringer. Har eleven mestringserfaring vil hen lettere motiveres for lignende oppgaver. "Med mestringserfaring menes tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder" (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 118). Denne erfaringen vil etter hvert gi eleven følelse av mestringsevne eller uttrykket mestringstro (self-efficacy) som Albert Bandura bruker. Ifølge Bandura påvirker nivået av mestringstro blant annet hvilke valg og mål mennesker setter seg (albert-bandura-videos, 2012). Skaalvik sier: "Fordi forventninger om mestring har konsekvenser for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet når en møter problemer, og for om en velger adekvate strategier for problemløsning får forventningene også betydning for læringsutbyttet og resultatene." (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 154).

Mestringstro kan ifølge Bandura komme fra fire ulike kilder. Først og fremst fra elevenes tidligere mestringserfaring. Har eleven mestret en lik eller lignende oppgave tidligere vil eleven ha tro på at hen kan mestre også den nye utfordringen (Bandura, 1997, s. 80). Dette kan være en god begrunnelse for å starte nye oppgaver med å aktivisere elevens forkunnskaper, og det er også et viktig argument for at undervisningen bør bygge på tidligere erfaringer med jevn progresjon. Mestringstro kan også komme fra andre elevers suksess. Har eleven sett en annen person, som hen sammenligner seg med, mestre en slik type oppgave, kan eleven få tro på at hen også vil kunne mestre den (Bandura, 1997, s. 86). Tredje kilde til mestringstro kan være muntlig overtalelse. Oppmuntres eleven av en person hen stoler på kan mestringstroen øke og motivere eleven til å gå løs på utfordringen (Bandura, 1997, s. 101). Ofte vil den oppmuntrende personen være læreren, og lærer-elev relasjon vil kunne påvirke utfallet. Siste kilde til mestringstro er ifølge Banduras personens mentale tilstand. Er eleven stresset eller deprimert vil hen kunne føle en lavere mestringstro enn erfaringen tilsier, mens er eleven rolig, optimistisk og kontrollert vil hen kunne oppnå en høy grad av mestringstro, selv uten tidligere mestring (Bandura, 1997, s. 106).

Elever med lav eller manglende mestringstro vil prøve å unngå å utføre aktiviteten, og vil velge bort den aktuelle oppgaven hvis det er mulig. Må eleven likevel jobbe med oppgaven, vil hen lettere gi opp, enn om hen hadde gått inn i oppgaven med større mestringstro. Som tidligere nevnt kan manglende mestringstro være en bakenforliggende faktor ved amotivasjon.

Elevene kan oppleve mestring gjennom hele kunst og designprosessen deres, og mestring underveis kan hjelpe elevene til å fullføre prosessen. Etter endt prosess eller periode kan eleven fremdeles være usikker på egen mestringserfaring da denne er avhengig av konteksten den tolkes i. Skaalvik og Skaalvik forklarer dette med følgende eksempel: «Hvor godt en elev har gjort det på en regneprøve, vil han først kunne vite når han kjenner vanskegraden på prøven, mottar vurdering fra læreren eller ser hva andre elever har klart» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 115). På grunnlag av dette kan en karakter oppfattes som god i en klasse, og dårlig i en annen klasse, alt avhengig av hvilken karakter resten av klassen har oppnådd.

### 2.3.1 Selvregulering

I forbindelse med dette prosjektet skal elevene mine jobbe med selvvalgt fordypning. I prosessen med en slik oppgave vil alle elevene jobbe med sine egne unike prosjekter og utfordringer, og det vil bli minimalt med felles undervisning. Skal prosessene gjennomføres med 15 elever og en lærer i hvert verksted, vil det kreve at elevene klarer å ha en større grad av selvregulering enn ved felles oppgaver. Selvregulering i en slik sammenheng vil si at elevene kan ta ansvar for deler av sin egen læringsprosess. Skal elevene ta deler av dette ansvaret må oppgaven være godt tilpasset elevenes faglige nivå og modenhet. Det viktig at elevene har fått mulighet til å sette seg godt inn i oppgaven og mestrer, eller delvis mestrer det de skal gjøre. Skal elevene ta ansvar for selvregulert læring er det viktig at elevene er motivert for oppgaven, vet hva utfordringen går ut på, og ikke minst, sier ifra når de trenger hjelp og veiledning fra lærer eller medelev (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 240). I en gruppe hvor flere elever er selvregulerte vil læreren få større rom til å veilede elevene individuelt, og mer tid til å hjelpe elever som har mindre grad av selvregulering. Som tidligere nevnt er det en tydelig sammenheng mellom mestring og motivasjon, og begge disse faktorene henger også sammen med selvregulering. Skaalvik beskriver denne sammenheng slik:

*Mangelen på selvregulering kan hos enkelte elever vise seg bare på de områder hvor de mangler mestringsforventninger, mens de er mer selvregulerende på andre områder hvor de har høyere mestringsforventninger. Dette skyldes at lave mestringsforventninger reduserer motivasjonen for oppgaven. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 248)*

Skaalvik sier videre at selvregulert læring fungerer best hvis eleven har medbestemmelse. Han understreker i den sammenheng at medbestemmelsen krever at læreren tillater valg hen anser som mindre kloke, men som eleven kan lære av (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 249).

### 2.3.2 En prosess i stadig endring

I en kunst- og designprosess vil elevene møte motstand og oppleve medgang om hverandre. Prosessen vil ha perioder hvor arbeidet flyter framover uten større utfordringer, men det vil også oppstå utfordringer som kan være så harde å løse at eleven kan oppleve stillstand i prosessen, eller at hen rett og slett må gå tilbake et steg, og begynne på nytt. For å klare å holde på motivasjonen må elevene være utholdende. «Utholdenhet betyr blant annet å kunne bli i en aktivitet og kunne holde ut selv om det butter på» sier Professor Agneta Gulz i podkasten Lærerrommet (Lærerrommet, 21.10.2020). Utholdenhet kan trenes opp, og den vil bygges opp over tid gjennom erfaring og mestringstro. For å trene opp elevenes utholdenhet er det viktig at hen får erfare at det går framover bare man står i situasjonen, jobber og holder ut (Lærerrommet, 21.10.2020). Gulz understreker at det er lærerens ansvar å hjelpe eleven til å se framgangen sin, og vise eleven at hen har tro på elevens evne til å klare å gjennomføre. For å kunne støtte eleven emosjonelt er det viktig med en god lærer elev relasjon, slik at eleven stoler på læreren og opplever mestring (Lærerrommet, 21.10.2020). I generell del av Kunnskapsløftet 2020 settes nettopp mestring og utholdenhet i sammenheng slik: «Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige» (Kunnskapsdepartementet, 2020). (Gjørsund, 2002)

Mia Jensen sier i sin bok Estetiske læreprosesser at man i kreative prosesser alltid vil ha en frykt for å mislykkes. Hun sier at i løpet av prosessen vil man måtte våge å ta valg, og at det

ofte vil gjøres med en følelse av ubehag i frykt for å ha tatt en dårlig avgjørelse (Jensen, 2013, s. 49).

Mellom tunge og saktegående perioder kan eleven oppleve perioder hvor alt stemmer, og hvor prosessen går raskt og knirkefritt framover. Er oppgaven for utfordrende kan eleven oppleve en form for angst, lik den jeg siterte Jensen over, men er oppgaven for enkel i forhold til elevens kompetanse vil eleven miste interessen og kjede seg. Ved å arbeide med en oppgave som balanserer utfordringene midt mellom disse ytterpunktene vil eleven kunne oppleve flyt. «Flyt kan defineres som en tilstand hvor vi blir ett med det vi gjør» (Rønning, 2005, s. 107). Opplever eleven flyt vil oppmerksomheten samles om en aktivitet, konsentrasjonen gjelder kun en ting, og eleven kan oppfatte det som å «bli ett med» den skapende prosessen. Å arbeide i flyt vil fjerne alle uvedkommende tanker, og tidsoppfatningen kan endres. Flyt kan inntreffe spontant, men det er mer trolig at den oppstår gjennom hard strukturert aktivitet (Chikszentmihalyi, 1996, s. 96). Av egen erfaring vil jeg si at perioder med flyt kan være det som motiverer og gir meg utholdenhet til å holde ut og ikke gi meg, men fortsette arbeidet i utfordrende deler av prosessen. Elever som opplever flyt i løpet av prosessen sin, vil oppleve en mestringsfølelse som kan øke motivasjon både i denne og i andre deler av prosessen.

### 2.3.3 Deltakerforutsetninger

Å legge til rette for og gjennomføre elevmedvirkning, og å gi elever større eller mindre mulighet for selvbestemmelse kan by på utfordringer. Rundt all undervisning vil det ligge både psykiske og fysiske rammer for å støtte opp om elevenes mulighet for læring, men de samme rammene kan også fungere som begrensninger. Ved planlegging av undervisning brukes ofte den didaktiske relasjonsmodellen (se vedlegg 2) som utgangspunkt, og alle de seks kategoriene: Innhold, evaluering, rammefaktorer, arbeidsmetoder, mål og deltakerforutsetninger må tas hensyn til. Det som planlegges i en kategori vil innvirke på alle de andre kategoriene (Gjørund et al., 2002, s. 141). Selv om alle kategorier er likeverdige, vil jeg ikke gjennomgå alle, men har valgt å vektlegge kategorien deltakerforutsetninger som jeg mener er spesielt viktig ved denne type oppgave.



Deltakerforutsetninger omhandler deltakernes, både elevenes og lærernes, forutsetning for å gjennomføre oppgaven (Gjørsund et al., 2002, s. 144). Som tidligere nevnt vil elevers tidligere erfaring og mestringstro innvirke på deres forutsetninger for å løse oppgaven. Læreren vil kunne hjelpe eleven med å øke disse forutsetningene gjennom å legge opp undervisningen i forkant med gradvis progresjon for å forberede elevene. For at elevmedvirkning og selvbestemmelse skal ha positiv effekt, bør elevene ha opplæring i og gradvis tilvenning til å ha valgmuligheter. Elevmedvirkning og selvbestemmelse må tilpasses elevenes alder og modningsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 149). Innføres elevmedvirkning og for mye «frihet» i utforming av oppgaver og valg av arbeidsformer kan dette virke overveldende, og gjøre enkelte elever usikre. I følge Børhaug, Fenner og Aase synes noen elever at det er behagelig at andre bestemmer. Enkelte elever ønsker ikke å bære ansvaret for å for eksempel ha valgt en oppgave de ikke mestrer, eller synes det er vanskelig å utvikle et prosjekt de ikke klarer å finne noen indre motivasjon for (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 229). For å øke elevenes forutsetninger for å mestre elevmedvirkningen er det derfor viktig med gradvis tilvenning til å gjøre egne valg og stole på egne avgjørelser.

I tillegg til opplæring i elevmedvirkning er selvsagt erfaringen eleven har med faget svært viktig. For å kunne gjøre selvstendige valg av arbeidsmåter, materiale og teknikker trenger elevene kunnskaper og erfaring. Elevene trenger dette for at de skal ha en mulighet til å forutse egen mestring, og på den måten få motivasjon til å velge noe foran noe annet. Som nevnt tidligere, vil mange elever ha størst mestringstro på at de kan løse utfordringer som ligner på oppgaver de har løst med suksess tidligere (Bandura, 1997, s. 80). Ved å gi elevene erfaring i et mangfold av materialer og teknikker vil de få et større repertoar å velge ut fra.

Lærerens utdannelse og erfaring er også en viktig deltakerforutsetning. Skal læreren kunne veilede elevene sine gjennom en oppgave, hvor hver enkelt elev har stor selvbestemmelse, må læreren ha nok erfaring med de ulike teknikkene til å kunne støtte elevene underveis. I tillegg til tekniske kunnskaper, må læreren også ha evne og arbeidskapasitet nok til å kunne veilede elever i forskjellige teknikker og materialer, på ulikt faglig nivå. Å veilede en gruppe elever individuelt i ulike oppgaver, i samme verksted, kan være utfordrende. Her trenger lærer system og oversikt. Det er også viktig at læreren kjenner elevene sine godt på forhånd

slik at hen kan klare å forutse noen av utfordringene som kan dukke opp underveis i prosessen.

#### 2.3.4 Veiledning

I følge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori kan selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet øke elevens indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Elevens grad av selvbestemmelse må likevel tilpasses elevens modningsgrad og erfaring. I en elevgruppe eller klasse, bestående av elever med lik alder, kan likevel modenhet og selvstendighet variere stort, slik at enkelte elever er klare for stor grad av selvbestemmelse, mens andre trenger større grad av struktur og støtte fra læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 220). Alle elever vil kunne utvikle seg fra å ha behov for mye rettledning og støtte, til å gradvis kunne ta større kontroll og ha større selvbestemmelse. For at elevene skal kunne klare å gjennomføre oppgaver med mindre behov for veiledning og stram struktur er det viktig at elevene har erfaring, kunnskap og ferdigheter, at de er motiverte og at de har mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 215).

Ved gjennomføring av en valgfri fordypningsoppgave i kunst og håndverk vil elever med ulik modningsgrad og evne til selvbestemmelse kreve gode lærerforutsetninger. I de fleste skoler er elevene inndelt etter alder, og ikke modningsnivå. Dette vil som regel føre til at oppgaver med selvbestemmelse vil gjennomføres av alle elever i klassen eller gruppa, uansett om de er klare for det eller ikke. Her er det viktig at læreren har evne til å veilede alle elevene på deres nivå. Ifølge Kunnskapsløftet 2020 har alle elever rett til tilpasset opplæring, og i planen står det: «Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette viser at læreren har plikt til å tilpasse oppgaver og læringssituasjoner slik at det fungerer best mulig for hver enkelt elev. Fra å tidligere undervise elevene vil læreren gradvis trekke seg litt tilbake slik at eleven etter hvert klarer å finne løsninger selv. I boken «Å løpe mot stjernene» sier Juell og Nordskog: «Den gode veileder legger forholdene best mulig til rette uten å komme med ferdige løsninger» (Juell & Nordskog, 2006, s. 149). Læreren hjelper eleven med å reflektere over egne

løsningsforslag, og vil kanskje utfordre eleven til å finne flere løsninger, eller til å se utfordringene fra et annet ståsted. Elever som har kunnskaper og erfaring nok til å jobbe selvstendig kan likevel mangle motivasjon og mestringstro, og da vil lærerens oppgave bli å motivere og støtte eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 216). For at elevene skal oppleve selvbestemmelse er det viktig at veiledning fra lærer ikke blir så styrende at eleven mister eierfølelse til egen ide og oppgave. Dette kan være en balansegang mellom å ville hjelpe eleven og å la eleven få mulighet til å feile. Skal elevene få frihet til å ta egne avgjørelser må de også få frihet til å feile. Ved å veilede eleven slik at hen opplever å ha selvbestemmelse vil eleven også kunne føle mestring og indre motivasjon.

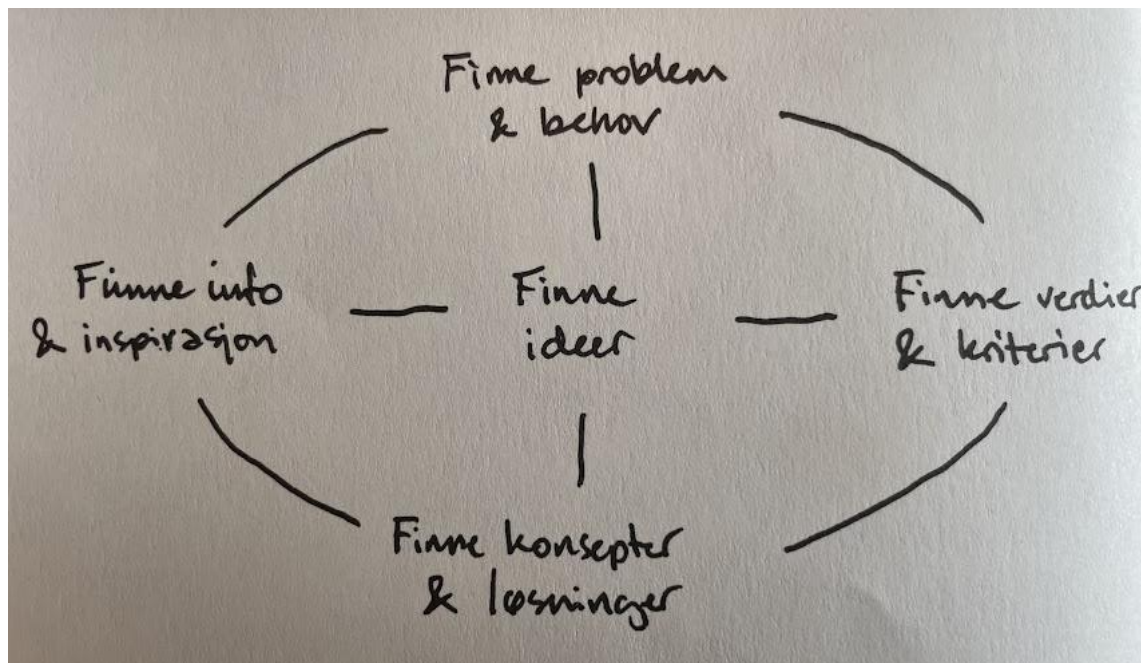
## 2.4 IDEUTVIKLING

Ved å arbeide i kunst og håndverksfaget med å utvikle ideer praktisk eller teoretisk vil elever være i en kunst og designprosess. Ordet prosess kommer av latin "å bevege seg framover", og betyr forløp, utvikling eller naturlig utvikling gjennom flere stadier (Store norske leksikon, 2021). Arbeidet elevene utfører vil endres og utvikle seg underveis i løpet av prosessen, og ideen man hadde ved oppstart av oppgaven kan ofte avvike stort fra resultatet man ender opp med ved endt prosess. Jeg ønsker å undersøke hvordan elever og lærere erfarer ideutviklingen i en valgfri fordypnings oppgave. Ideutviklingen vil i denne sammenhengen være perioden fra elevene får presentert oppgaven, og helt til de er ferdige med hele prosjektet. Ideutviklingen har størst fokus i begynnelsen av oppgaven, og fram til elevene begynner å jobbe praktisk med produktene sine i verkstedene. Likevel vil arbeid med ideutvikling stadig dukke opp i løpet av prosessen, ved uforutsette utfordringer, eller ved at ideen kanskje endres eller videreutvikles underveis.

I løpet av en kunst- og design prosess vil arbeidet gå gjennom flere stadier. Prosessen kan for enkelte oppleves ganske rotete og ustrukturert, og Mia Jensen beskriver det hun kaller skaperprosessen, og det å være kreativ, slik:

*Det å være kreativ er å holde ut det kaoset som virkeliggjøring av uferdige ideer forårsaker. Det er en del av den kreative prosessen å ordne opp i dette kaoset. Når man har kommet i orden, er som oftest ideen virkeliggjort (Jensen, 2013, s. 42).*

Selve ideutviklingen vil også bestå av ulike deler, og Eirik Lerdahl har utviklet en modell kan kaller ideutviklingsmodellen (se figur 1 under).



Figur 1: Ideutviklingsmodellen (Lerdahl, 2007, s. 56).

Modellen består av 5 områder som henger sammen når man jobber med ideutvikling. «Finne ideer» står i midten av modellen siden det er hovedoppgaven ved ideutvikling. De andre områdene er: finne problem og behov, finne informasjon og inspirasjonsmateriale, finne verdier og kriterier, og finne konsepter og løsninger (Lerdahl, 2007, s. 56). Lerdahl sier at det ikke er noen fast rekkefølge for hvordan bevegelsen mellom de 5 delene i modellen hans skal være. Likevel sier han at man som regel begynner med å utforske behovet og problemet. Så er det naturlig å bevege seg videre til innhenting av informasjon og inspirasjonskilder (Lerdahl, 2007, s. 56-61). For å få i gang ideutvikling vil det være en fordel å søke inspirasjon. Stig Hjerkin Haug sier i sin bok «Stigs bok om kreativitet»: «Du må la deg inspirere. Inspirasjon er selve kilden til gode ideer. Ofte henter vi inspirasjon langt unna selve utfordringen, gjerne når du eksponerer deg for omgivelser eller opplevelser som er nye og ukjente» (Haug, 2005, s. 75). Han sier at det er vanskelig å bli inspirert i sine vanlige omgivelser, og at man må jobbe hardt og gjerne oppsøke inspirasjon nye steder (Haug, 2005, s. 75). Etter å ha funnet informasjon og søkt inspirasjon sier Lerdahl at det er naturlig

å utvikle noen åpne rammer for prosjektet, for å komme i gang med utvikling av konkrete ideer. Etter hvert vil man da gå videre til å utvikle mer detaljerte ideer, det Leirdal kaller konsepter (Lerdahl, 2007, ss. 58-63). Ved ideutvikling kan mange metoder benyttes. Å skisse er kanskje det de fleste begynner med, men det finnes mange andre måter å uttrykke ideer på som å bruke moodboard eller å lage modeller i ulike materialer. Skal ideen formidles til andre, for eksempel lærer eller medelever, vil det være enklere hvis ideen er konkretisert fysisk på papir eller som en modell. Leirdal sier: "En viktig tilnærming til både det å utvikle og bearbeide ideer, er raskt å utforske og teste ideer i praksis, gjennom modeller og prototyper" (Lerdahl, 2007, s. 189). Han sier at når man jobber praktisk i verksted kan man lettere teste ut ideer direkte i materialet, og at man da også lettere vil kunne se kommende utfordringer og finne løsninger (Lerdahl, 2007, s. 189). Alle de 5 områdene eller fasene vil bestå av en divergerende fase og en konvergerende fase. I den divergerende fasen vil man åpne for mange ulike ideer, og i utgangspunktet ikke kritisere noen forslag, men jobbe litt videre med alle. Etter hvert går man over i den konvergerende fasen hvor man luker bort noen forslag, og velger hvilke(n) ide man skal jobbe videre med (Lerdahl, 2007, s. 57).

Proessen kan utvikle seg på ulike måter, men den engelske professoren Graham Wallas har utviklet en teori hvor han setter prosessen inn i fire ulike faser. Den første fasen kaller han forberedelsesfasen. Her oppfattes behovet, oppgaven eller utfordringen. Eleven vil i løpet av denne fasen sette seg inn i hva som skal løses eller utvikles, og vil så jobbe med ideutvikling.

Den neste fasen i Wallas faseteori er inkubasjonsfasen. Ordet inkubasjon kommer av latin og betyr å ligge på eller ruge (Haabesland, 2001, s. 220). I denne fasen jobber hjernen med ideene i underbevisstheten. Haug sier: «Selv om du ikke bevisst går rundt og tenker på et problem, så gjør underbevisstheten din det. Hjernen fortsetter å jobbe, men ikke bevisst. Vi kaller det inkubasjon» (Haug, 2005, s. 82).

Etter Inkubasjonsfasen kommer illuminasjonsfasen. Illuminasjon kommer av latin og betyr å opplyse, og det er ofte nettopp det som skjer i denne fasen ved at man får en «lys ide». Det kan oppleves som om ideen dukker opp fra intet, men hjernen har jobbet med ideen både bevisst og ubevisst før dette gjennombruddet (Haabesland, 2001, ss. 220-221). Leirdal viser også til inkubasjonsfasen. Han sier at det ikke er uvanlig at personer får nye ideer etter å ha sovet, hvilt eller koblet av en stund fra problemløsning. Han sier at han bruker søvnen bevisst

for å komme ut av et fastgrodd spor eller tankegang (Lerdahl, 2007, ss. 209-211). Lehrdal mener at illuminasjonsfasen etter inkubasjonsfasen ikke oppstår av seg selv. Han sier løsningen man kan finne «skyldes ikke tilfeldigheter. Det er et resultat av at man har arbeidet med problemet over lengre tid» (Lerdahl, 2007, s. 211).

Den siste fasen i Wallas teori er verifikasjonsfasen. Verifikasjon kommer også fra latin og betyr å gjøre (Haabesland, 2001, s. 221). Ideen er klar, og i denne fasen settes den ut i livet gjennom et praktisk produkt. Fasene i denne teorien vil i løpet av prosessen kunne gjennomgås igjen og igjen for å utvikle, ferdigstille og fullføre prosjektet. For eksempel vil det kanskje være behov for en ny ideutvikling ved uforutsette utfordringer underveis.

Mestring, motivasjon og ideutvikling er tre viktige forutsetninger for gode kunst og designprosesser. I det neste kapitlet vil jeg gå inn på hvordan jeg har undersøkt om disse forutsetningene kan fremmes gjennom elevers selvbestemmelse.

## 3 METODE

I dette kapitlet vil jeg utrede hvilke metoder jeg har anvendt for å få svar på problemstillingen. Jeg vil beskrive de ulike framgangsmåtene jeg har benyttet for å samle empiri, begrunne utvelgelsen av informanter og vise hvordan jeg har tatt hensyn til etiske utfordringer.

I undersøkelsen min har jeg brukt mixed methodes ved å bruke en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder (Andersson-Bakken, 2021, s. 48). Ved bruk av kvantitative metoder benyttes gjerne objektive målinger, tallmateriale og statistikk, mens ved bruk av kvalitative metoder bruker forskeren gjerne intervju, observasjon, dagbøker, ulike tekster, lydopptak og lignende (Befring, 2016, s. 39).” Der kvantitative metoder er sterke på å gi oss kunnskap om omfanget av noe, er de kvalitative metodene sterke for å fremskaffe kunnskap om hvorfor tingene er som de er” (Jacobsen og Postholm, 2013, s. 124). Ved å bruke begge metodene har jeg hatt mulighet til å utvide undersøkelsene mine ved å først samle inn kvantitative data gjennom spørreundersøkelser, for så å utvide empirien ved å i tillegg bruke kvalitative metoder som intervju og observasjon. Gjennom de kvalitative undersøkelsene fikk jeg mulighet til å samle data jeg ikke fant svar på i de kvantitative undersøkelsene. Ved å bruke mixed methodes fikk jeg også mulighet til å se om data fra de to metodene støttet hverandre eller om de var motstridene. Undersøkelsene er hovedsakelig av kvalitativ art, men jeg har gjentatte ganger supplert med en kvantitativ innsamlingsmetode gjennom bruk av spørreundersøkelser. Spørreundersøkelsene har bestått av både lukkede spørsmål som gir kvantitative data og åpne spørsmål som gir kvalitative data. De andre metodene jeg har brukt for innsamling av empiri har vært kvalitative.

### 3.1 AKSJONSFORSKNING OG HERMENEUTIKK

I gjennomføringen av undersøkelsene mine brukte jeg aksjonsforskning som strategi, og hadde en hermeneutisk tilnærming. Med Hermeneutikken som vitenskapelig ståsted ønsket jeg å ikke bare konstatere eventuelle fakta, men å analysere og forstå hvorfor ting er som de

er. Hermeneutikken vil forstå og ikke bare forklare. Hermeneutisk tolkning er derfor viktig for å forstå mennesker og deres handlinger (Thuren, 2009, s. 113). Da jeg forsket på hvordan elevmedvirkning og selvbestemmelse kan innvirke på elevers ideutvikling, motivasjon og mestring var det ikke bare elevene som innvirket på resultatene, men også lærerne, rammene og alt annet som foregår rundt og i undervisningen. Som lærer var det derfor viktig å ikke bare konstatere resultatene, men å forstå hvorfor resultatene er som de er, for så å gå videre i neste undervisningsperiode, og endre enkelte elementer i et forsøk på å forbedre undervisningen.

### 3.1.1 Hermeneutisk metode

Alle mennesker har erfaringer, meninger og oppfatninger som vi bærer med oss, og disse vil prege vår måte å tolke det rundt oss. Disse forkunnskapene kalles forforståelse. Forforståelsen er som regel ubevisst, og vil prege vår oppfatning av situasjoner i både positiv og negativ retning (Thuren, 2009, s. 70). I hermeneutikken kan derfor resultatene påvirkes av tolkerens egne vurderinger, forståelse og konteksten (Thuren, 2009, s. 113). For å minimere denne påvirkningen er det viktig at forskeren setter det hen tolker inn i rett sammenheng og kontekst (Thuren, 2009, s. 107).

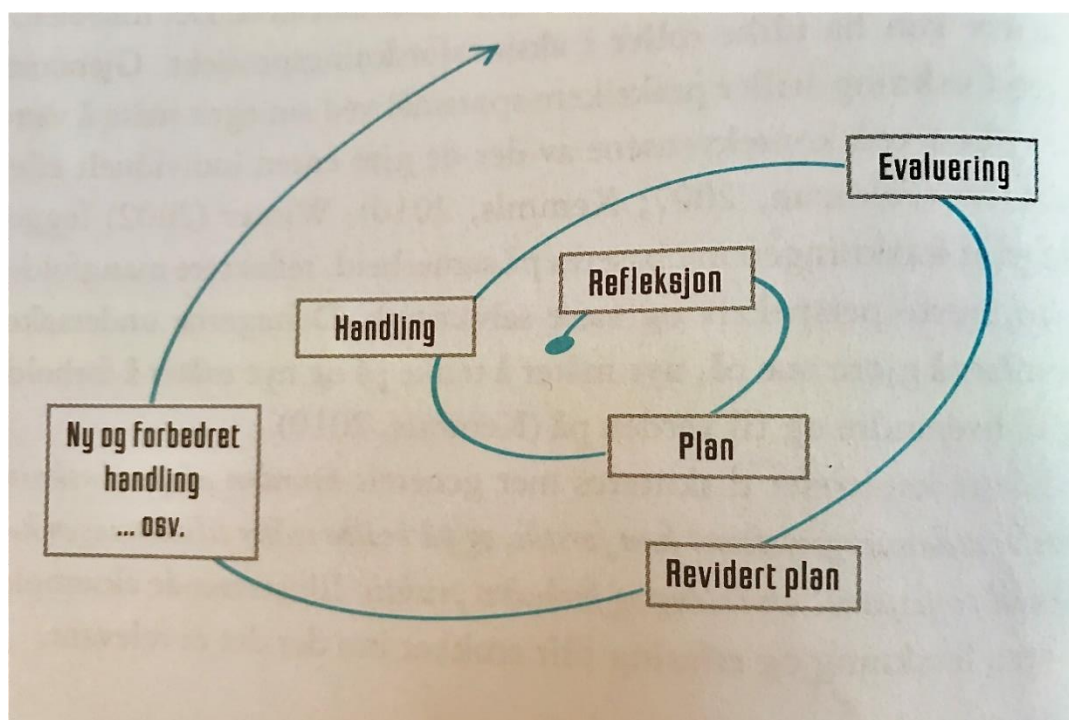
Den hermeneutiske prosessen starter med en forforståelse som forskeren videreutvikler ved å innhente ny kunnskap. Forskeren tolker så sin nye kunnskap, og i løpet av denne tolkningen vil forskerens tidligere forforståelse kunne endre seg, samtidig som hen får en utvidet forståelse og kunnskap om emnet. Med den nye utvidede forståelsen fortsetter hen sin forskning og på denne måten vil forståelsen gradvis øke (Befring, 2016, s. 21) . Da jeg har forholdsvis lang erfaring som kunst og håndverkslærer har jeg bygget meg en forforståelse rundt det meste i faget. I løpet av undersøkelsen min forsøkte jeg å være åpen for nye oppdagelser, og ikke la forforståelsen min forhåndsdømme tolkningen av resultatene jeg fant. Ved å være åpen og bygge videre på erfaringen min fikk jeg en større og dypere forståelse for sammenhengen mellom selvbestemmelse og ideutvikling, motivasjon og mestring.



### 3.1.2 Aksjonsforskning

Jeg ser flere likhetstrekk mellom den hermeneutiske spiral (se vedlegg 3) og aksjonsforskningsspiralen (figur 2). Hermeneutikken omtales først og fremst som en metode som brukes i forhold til tekster, mens aksjonsforskningsspiralen hovedsakelig viser gangen fra planlegging til handling, videre til refleksjon over handling, og videre utvikling av aksjonen. På samme måte som i den hermeneutiske spiralen vil forståelsen øke gjennom aksjonsforskningen. Forskerlæreren setter i gang en aksjon, og fortolker og reflekterer over resultatene underveis (Riese & Roness, 2016, s. 18). I min forskning har jeg brukt både aksjonsforskningsspiralen, ved å utvikle aksjonene mine og den hermeneutiske spiralen ved å fortolke både litteratur, og empiri som jeg har samlet underveis.

I aksjonen tok jeg utgangspunkt i egen praksis, og fant en utfordring jeg ønsket å forske på. Jeg satte i gang en aksjon/et tiltak i praksis, underveis samlet jeg



Figur 2: Aksjonsforskningsspiralen (Riese & Roness, 2016, s. 18)

empiri, og etter en avgrenset periode reflekterte jeg over resultatet. Jeg evaluerte så om resultatet var tilfredsstillende så aksjonen kunne avsluttes, eller om tiltaket skulle justeres for så å fortsette. Denne måten å forske på (se figur 2) har flere likhetstrekk med hermeneutikken. Brinkmann sier «Aksjonsforskning bygger på hermeneutikk, men går et skritt videre i retning av initiering av praktiske demokratiske forsøk og sosiale

eksperimenter» (Brinkmann, 2012, s. 131). I min aksjon satte jeg i gang et eksperiment ved å la elevene få større medvirkning og selvbestemmelse i undervisningen, samtidig som vi prøvde ut nye gruppesammensetninger og arbeidsmåter.

Et særtrekk ved aksjonsforskning er at læreren får en dobbeltrolle som både lærer og forsker på en gang, og at det utføres aksjon og forskning samtidig (Ulvik, s. 18-19).

Aksjonsforskning kan fungere som en strategi for å bygge bro mellom teori og praksis (Befring, s. 100), og kan gi læreren profesjonell utvikling gjennom å lære hvordan hen kan overføre sine kunnskaper til praksis (Riese et al, 2016, s. 24).

Aksjonsforskning var for meg et naturlig valg siden jeg underviser i kunst og håndverk, og jeg ønsket å prøve ut valgfri fordypning i praksis. I egne klasser har jeg stor grad av autonomi, og hadde derfor god mulighet til å gjennomføre forskningen parallelt med undervisningen. Ved å bruke aksjonsforskning tok jeg utgangspunkt i min egen erfaring med bruk av elevmedvirkning og selvbestemmelse i kunst og håndverksundervisningen. Som tidligere nevnt har jeg begrenset erfaring med temaet, og jeg forberedte aksjonen i klasserommet med å lese teori om blant annet elevmedvirkning, selvbestemmelse, ideutvikling, motivasjon og mestring. Jeg satte så i gang første aksjon i klasserommet, og reflekterte over resultatet både underveis og etter endt periode. Gjennom bruk av aksjonsforskning fikk jeg en dobbel rolle både som lærer og som forsker. Det var derfor ekstra viktig å være oppmerksom på egen rolle slik at jeg i minst mulig grad skulle endre rutiner og fokus i klasserommet, og der igjennom resultatene. Skal læreren klare å kombinere undervisning og forskning samtidig er det viktig at metoden for datainnsamling ikke er for omfattende (Ulvik, s. 27). Jeg valgte derfor å kombinere undervisningen med å observere timene og føre logg i etterkant. Samtidig som jeg gjennomførte prosjektet med mine elever (en halv klasse om gangen) gjennomførte de to andre faglærerne den samme oppgaven med sine grupper. Vi hadde en kontinuerlig dialog underveis, planla og delte erfaringer med hverandre. Kategorien for min forskning var praktisk aksjonsforskning. Praktisk aksjonsforskning drives og utføres av læreren selv, men er åpen for andres stemmer (Riese et al, 2016, s. 20). Jeg brukte egen erfaring og teori som utgangspunkt, mens elever og faglærere ved skolen min samarbeidet, og kom med innspill på deler av aksjonene.

## 3.2 TILTAK: VALGFRI FORDYPNINGSOPPGAVE

For å finne svar på problemstillingen min valgte jeg, i samarbeid med de andre kunst og håndverkslærerne ved skolen min, å gjennomføre valgfri fordypnings oppgave i alle klasser på 9. trinn. Våren 2021 var første gang jeg gjennomførte en slik oppgave i klassene mine. Elevene ved skolen vår avslutter kunst og håndverksfaget på 9. trinn, og det var derfor naturlig å plassere denne oppgaven på våren i 9. Oppgaven er lang og forholdsvis omfattende, og den gir derfor elevene en god mulighet til å vise kunnskap og evner før standpunktkarakteren settes.

Den valgfrie fordypningsoppgaven ga elevene stort rom for selvbestemmelse. Hver enkelt elev valgte selv materiale, teknikk og produkt/problemstilling. Rammene rundt oppgaven var noen begrensninger i type materialer elevene hadde tilgjengelig, tiden de kunne disponere, og vurderingskriteriene var utarbeidet av lærerne på forhånd.

### 3.2.1 Forberedelse og oppstart

Vi startet valgfri fordypning i uke 6 vinteren 2021, og perioden varte helt til innlevering av ferdig produkt og dokumentasjon av prosess i uke 20 våren 2021. Forberedelsene startet forsiktig på høsten i 9. ved at vi gjennomgikk lokal fagplan for året, og da fikk elevene informasjon om at de skulle ha en oppgave med valgfri fordypning på våren dette skoleåret.

I begynnelsen av andre termin hadde faglærerne individuelle samtaler med alle elever. Her diskuterte de med og veiledet elevene i hvilket materiale og teknikk den enkelte elev ønsket å fordype seg i. Etter samtalene samarbeidet lærerne om å plassere elevene i grupper som ville fungere i forhold til verksteder, antall elever og lærere.

### 3.2.2 Uforutsette endringer av rammer og nytt tiltak

Våren 2021 hadde landet og verden levd under stadig endrede koronarestriksjoner.

Dessverre økte antall smittede av Covid 19 denne våren, noe som fikk uheldige følger for tiltaket jeg hadde satt i gang. Skolehverdagen og rammene rundt undervisningen ble igjen endret fra grønt til gult og rødt i trafikkllysmodellen, og til slutt over til hjemmeskole og nettundervisning. Tiltaket og planlagte undersøkelser ble gjennomført, men ved evaluering i etterkant og systematisering av empiri, så jeg at resultatene fra tiltaket bar stort preg av

hjemmeskole og endringen av rammene som oppsto underveis. Enderingen av rammene førte til at tiltaket mitt endret seg drastisk, og hindret meg i å undersøke det jeg var interessert i. Jeg valgte derfor våren 2022 å gjennomføre tiltaket igjen på dette årets 9. trinn.

Gjennomføringen i denne omgangen ble mer som planlagt. Klassene var nå delt i to, de hadde faste grupper, all undervisning foregikk i verkstedene og hver gruppe hadde sin faste faglærer gjennom hele perioden. Oppgaven var som året før, men vi faglærerne hadde under refleksjon over gjennomføring av oppgaven våren 2021 bestemt oss for å endre ordlyden i noen av vurderingskriteriene.

Alle elever bortsett fra 2 fikk fordype seg i ønsket materiale. De to elevene som ikke fikk ønsket sitt oppfylt ble plassert på 2. ønsket sitt for å få gruppesammensetningen av elever til å fungere best mulig. Elevene hadde tilgjengelig det de trengte av verktøy og materialer. I tillegg til å ha læreren fysisk til stede for veiledning, hadde de også mulighet til å få inspirasjon, faglige innspill og hjelp fra hverandre underveis i prosessen.

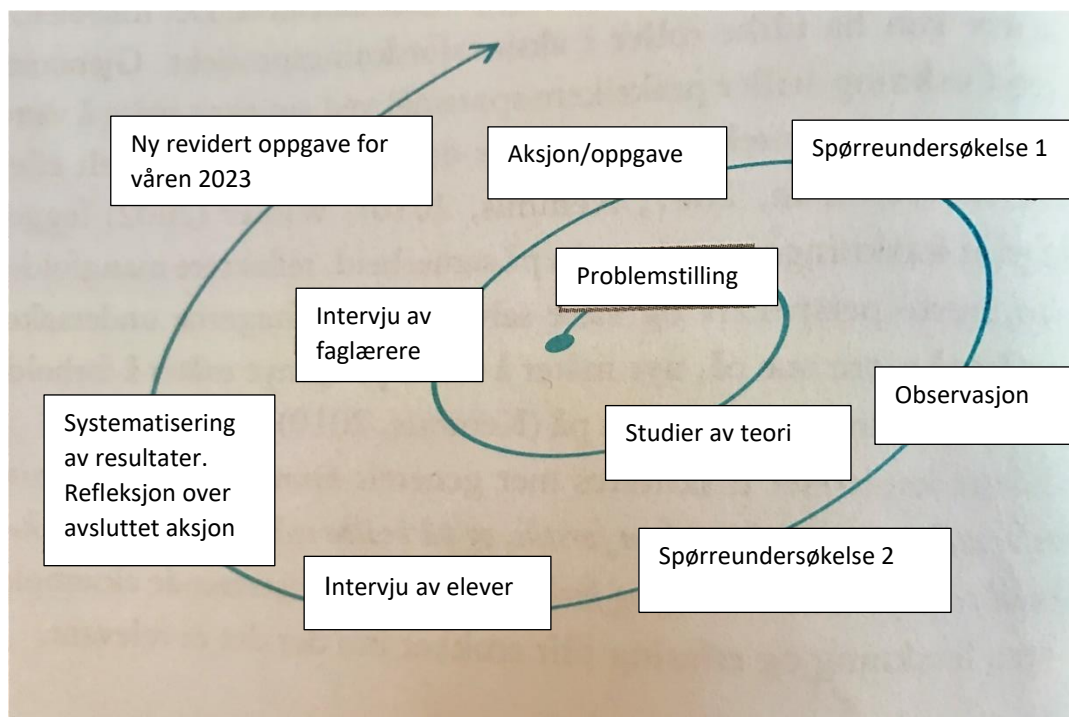
Elevene startet kunst og design prosessen med ideutvikling. De søkte inspirasjon, jobbet med skisser og utprøvinger i omtrent fire uker før de begynte å jobbe med det endelige produktet sitt. Underveis i den praktiske delen av prosessen var flere elever tilbake ved skissebordet og utprøvinger igjen for å videreutvikle eller justere ideene sine underveis. Elevene brukte de siste timene på en siste finpuss på produktene og på å fullføre en digital dokumentasjon og egenvurdering av prosess og produkt.

Denne gangen ble alle oppgaver, med noen få unntak som hadde hatt stort fravær grunnet sykdom, fullført og levert på skolen i uke 17-19. Fordypningsoppgaven ble avsluttet med at alle elevene uformelt presenterte egen prosess og produkt for resten av klassen, og til slutt laget elever og faglærere en utstilling på skolen som var åpen for alle elever og lærere.

### 3.2.3 Tiltaket satt inn i aksjonsforskningsspiralen

Figuren under viser tiltaket og forskningen min satt inn i aksjonsforskningsspiralen (Ulvik, s. 18). Modellen viser hvordan tiltaket utviklet seg fra problemstilling til endt oppgave våren 2022, evaluering og redigering av tiltaket. Jeg har valgt å ikke legge ved aksjonen jeg

gjennomførte våren 2022, men erfaringen fra denne ligger i forkant av aksjonen i modellen under.



Figur 3: Egen aksjon satt inn i aksjonsforskningsspiralen.

### 3.3 UTVELGELSE AV INFORMANTER

Deler av utvelgelsen min av informanter falt naturlig ved at jeg har valgt å bruke aksjonsforskning på egen skole. Ved å sette i gang en aksjon i klasserommet var deltagerne et naturlig valg. Den største delen av informanter var derfor elever som deltar i kunst og håndverksundervisning i alderen 13 til 15 år. Videre har jeg informanter som er erfarne kunst og håndverkslærere. Disse informantene er strategisk utvalgt på grunnlag av spesifikk erfaring og eget bekjentskap. Jeg kjenner flere kunst og håndverkslærere ved ulike skoler i området, og det har derfor vært naturlig å benytte seg av dette. De to aktuelle faglærerne har begge gjennomført selvalgt fordypningsoppgave i kunst og håndverksklassene sine, og har gjennom dette erfaring med problemområdet.

### 3.4 INNSAMLING AV EMPIRI

For å samle empiri har jeg brukt flere fremgangsmåter. Jeg ønsket å belyse elevmedvirkning og selvbestemmelse både fra elevers og faglæreres ståsted. For å komme i dybden på disse

spørsmålene ønsket jeg å få både elevens og lærers erfaring. Lærerne kjenner elevene sine, og har sin egen oppfatning av hvilket utslag elevenes selvbestemmelse har hatt på klassen og hver enkelt elev.

Jeg har brukt spørreundersøkelse for å få et generelt inntrykk fra en mengde elever, observasjon og logg for å samle egne inntrykk og erfaringer, og intervju av lærere og elever for å komme i dybden, og spørre direkte om områder jeg ikke når gjennom de andre metodene. Jeg opplever at de tre fremgangsmåtene utfyller hverandre og gir meg et bredt utvalg empiri. Mixed methods er ifølge Brevik og Hesby Mathè spesielt relevant innenfor klasseromsforskning hvor vi er interessert i både menneskene og konteksten som stadig påvirker hverandre (Andersson-Bakken, 2021, s. 49).

### 3.5 SPØRREUNDERSØKELSER

I løpet av prosjektet mitt har jeg gjentatte ganger benyttet meg av spørreundersøkelser. Jeg har valgt å bruke spørreundersøkelser da dette gir meg et generelt inntrykk av elevenes opplevelser, inntrykk og erfaringer. Spørreundersøkelse er også en rask og enkel metode for å få svar fra en større mengde informanter, der de svarer på spørsmål og dermed gir forskeren en skriftlig selvrapport (Befring, 2016, s. 77). En annen fordel med bruk av spørreundersøkelser er at det kan gjennomføres forholdsvis raskt. Min erfaring tilsier at mange elever ikke ønsker å miste unødvendig mye tid fra kunst og håndverkstimene for å svare på spørsmål. Dette er noe som også til tider kommer fram fra svarene i undersøkelsene. Jeg har brukt tid på å formulere spørsmål og svaralternativer så klart og enkelt som mulig, for at elevene skal klare å svare uten å måtte spørre om hjelp eller trenge ekstra forklaring. Svaralternativene bør være entydige og de må spørre om en ting om gangen (Befring, 2016, s. 40). For å likevel ikke miste viktig informasjon har jeg valgt å bruke en blanding av faste og åpne svaralternativer. Ved å benytte åpne svaralternativer, eller legge ved linjer for eventuelle kommentarer, gir jeg elevene mulighet til å utdype svarene der de har behov for det. Tolkningen av spørreundersøkelsene har derfor vært av både kvantitativ og kvalitativ art.

### 3.5.1 Forundersøkelse

Ved oppstart av prosjektet mitt ønsket jeg å finne ut hva slags erfaring elevene mine hadde med elevmedvirkning og gjennomførte derfor en pilot. En pilot er en forundersøkelse som kan brukes til å prøve ut metoder og spørsmålsformuleringer på en mindre mengde informanter som en test før selve undersøkelsen gjennomføres (Befring, 2016, s. 84). Jeg ønsket å vite om elevmedvirkning var et kjent tema og en metode de hadde jobbet med på barnetrinnet, og jeg ønsket å avdekke elevenes innstilling til dette temaet. Elevene gjennomførte derfor en kort spørreundersøkelse høsten 2020 med erfaring og tanker rundt elevmedvirkning som tema. Denne undersøkelsen har jeg valgt å ikke bruke som en del av empirien da den stiller spørsmål som ikke hører inn under problemstillingen. Undersøkelsen var likevel nyttig for meg som grunnlag for utvikling av den kommende oppgaven.

### 3.5.2 Spørreundersøkelser av elever

Ved oppstart av valgfri fordypning 1. runde våren 2021 gjennomførte jeg en spørreundersøkelse med elevene på 9. trinn. Disse elevene hadde hatt ganske stramme oppgaver med mindre mulighet for elevmedvirkning i løpet av kunst og håndverksundervisningen på ungdomstrinnet, og jeg ønsket å høre deres tanker om, og forventninger til, å utforme og jobbe med en selvvalgt oppgave. Etter at elevene hadde gjennomført valgfri fordypningsoppgave svarte de så på en spørreundersøkelse som omhandlet deres opplevelse av perioden. Jeg gjennomførte også to spørreundersøkelser med elevene i 2. runde av oppgaven. Spørsmålene var ganske like som i runde 1, men her hadde jeg litt mer erfaring, og benyttet meg av anledningen til å forbedre noen av spørsmålene.

Alle spørreundersøkelsene ble gjennomført i kunst og håndverkstimer via nettskjema, og alle elever i de aktuelle gruppene ble bedt om å delta. På forhånd fikk elever og foresatte et informasjonsbrev (se vedlegg 4) om bakgrunnen for undersøkelsen, og det ble informert om at undersøkelsen var frivillig og anonym.

## 3.6 OBSERVASJON OG LOGG

I løpet av prosjektet mitt har jeg gjennomført to store aksjoner, en våren 2021 og en våren 2022. Ved gjennomføring av dette har jeg brukt observasjon, og i etterkant loggføring for å

samle empiri. Da jeg selv har undervist og ledet tiltakene har jeg hatt en rolle som deltakende observatør. En deltakende observatør er nærværende og fysisk til stede i situasjonen. For å innvirke minst mulig på informantene/elevne er det viktig å være mest mulig objektiv. Ved å selv fungere både som deltaker og observatør kan det være utfordrende å registrere hva som skjer uten å la seg påvirke av kontekst, og den kunnskapen man sitter på fra før om elever, situasjoner og forventninger (Befring, 2016, ss. 71-73). Observasjonen av disse tiltakene har vært forholdsvis ustrukturerte, men de har likevel hatt fokuset rettet mot elevmedvirkning og selvbestemmelse. Fordelen ved å gjennomføre en ustrukturert observasjon var at jeg da hadde mulighet til å ta med alle potensielt interessante observasjoner. Hadde jeg derimot hatt en strukturert observasjon ville jeg kun observert det jeg har spesifisert på forhånd (Hjardemaal, 2018, s. 47). Etter endt observasjon har jeg skrevet logg. Jeg har hatt som mål å føre logg så raskt som mulig etter hver observasjon, men til tider har dette vært vanskelig å gjennomføre, så loggen har blitt skrevet etter endt dag eller uke. Loggføringen har fungert slik at jeg har fått satt ord på observasjonene mine, og ved å skrive logg setter man av tid til å reflektere over egen praksis (Bjørndal, 2013, s. 64). Refleksjonene jeg har gjort under loggskrivningen har hjulpet meg med den videre planleggingen av undervisning og veiledning. Gjennom loggskrivningen har jeg oppdaget nye uforutsette utfordringer, ting jeg må huske å legge til rette for neste time, og hva som fungerer godt, som jeg kan ta med meg til neste klasse. Som observasjonen har også loggskrivningen vært forholdsvis ustrukturert. Fordelen med den ustrukturerte loggføringen er at du som i observasjonen kan oppdage ting du ikke hadde forutsett å finne. Bakdelen kan derimot være at ved å skulle behandle mye og ustrukturert tekst kan det være utfordrende å finne mønstre og kategorisere observasjonene (Bjørndal, 2013, s. 66).

## 3.7 INTERVJU

Under denne delen vil jeg belyse hvordan jeg har gjennomført intervjuer med faglærere og elever.

### 3.7.1 Intervju av faglærere

For å danne meg et dypere innblikk i hvordan en valgfri fordypningsoppgave kan gjennomføres, og høre om andre kunst og håndverklæreres erfaring og meninger rundt en



slik oppgave, intervjuet jeg 2 erfarne kunst og håndverkslærere som jobber på ungdomstrinnet. Disse intervjuene ble gjennomført etter min første aksjon, det vil si at jeg på nåværende tidspunkt hadde gjennomført valgfri fordypningsoppgave i egne klasser en gang. Lærerne var som tidligere nevnt valgt på grunnlag av at de har ulik erfaring med gjennomføring av valgfri fordypning på skolene sine. Lærer 1 hadde praktisert valgfri fordypning i 15 år, mens lærer 2 gjennomførte denne typen oppgave for første gang våren 2021. Begge lærerne har utdanning som faglærere i kunst, håndverk og design, og de har undervist i faget i henholdsvis 21 og 13 år. Det ene intervjuet ble gjennomført over zoom. Under dette intervjuet brukte jeg diktafon for å ta opp lyd. Jeg ville ikke ta opp samtalen via zoom for å sikre at opplysninger ikke skulle komme på avveie. Det andre intervjuet ble gjennomført på en biltur, og her brukte jeg også diktafon for å ta opp lyd. Begge lærerne jeg intervjuet kjente jeg fra før, og dette gjorde at stemningen var avslappet, og at praten gikk lett. Intervjuene var semistrukturerte og det innebar at spørsmålene var skrevet ned på forhånd i en intervjuguide (se vedlegg 4) som jeg støttet meg til under intervjuet (Brinkmann S. &., 2015, s. 46). Svarene var frie, og lærerne bestemte selv hvor mye de ville svare på hvert spørsmål og hva de ville vektlegge i svarene sine. Underveis i intervjuene brukte jeg av og til et oppfølgingsspørsmål hvis det var noe som var uklart, eller hvis jeg ønsket at de skulle utdype svaret. Begge lærerne var meget engasjerte under intervjuene, og det var tydelig at de hadde reflektert over temaet på forhånd.

### 3.7.2 Intervju av elever

Etter at elevene hadde gjennomført den valgfrie fordypningsoppgaven intervjuet jeg noen av dem. Det var ikke så lett å få elever å intervjuer da intervjuene foregikk etter skoletid. Våren 2022 intervjuet jeg fire elever. Alle de fire elevene var elever som hadde løst oppgaven godt. Utvalget av elever til intervjuene var basert på frivillighet og min forutforståelse av deres evne til å reflektere og uttrykke egne erfaringer og meninger. Intervjuene foregikk etter skoletid i kunst og håndverksrommet. Alle de tre elevene var positive til å bli intervjuet, men det var mye vanskeligere å få elevene i tale enn lærerne jeg tidligere hadde intervjuet. Intervjuer en voksen person et barn vil det som regel oppstå et skjevt maktforhold. Det er da viktig at intervjueren unngår å bli oppfattet som en «lærer» som sitter på de riktige svarene (Andersson-Bakken, 2021, s. 175). Det er viktig å formidle at

intervjueren er interessert i å høre elevens syn og oppfatninger, og at det ikke finnes noen «fasit» (Brinkmann S. &, 2015, s. 175). Rollen som intervjuer og samtidig lærer til elevene innvirket nok litt både på stemningen og svarene til elevene i mine intervjuer. Jeg prøvde å skape en uformell stemning og understreket at dette intervjuet ikke hadde noen innvirkning på eller sammenheng med elevens prestasjoner i faget. I tillegg prøvde jeg å bruke alderstilpassede spørsmål (se vedlegg 5), og å unngå lange, komplekse spørsmål (Andersson-Bakken, 2021, s. 175). Likevel var to av elevene litt korte i svarene sine, og svarene var kanskje noe preget av situasjonen. De to andre elevene lot ikke til å være preget av situasjonen i det hele tatt. De svarte meget utfyllende på alle spørsmål, og så ut til å like å fortelle om egen oppgave, prosess og så videre.

### 3.9 ETISKE UTFORDRINGER

I innsamlingen av empiri til dette prosjektet har jeg forsøkt å ta etiske hensyn og følge forskningsetiske prinsipper i samhandling med informanter gjennom intervjuer, spørreundersøkelser og observasjoner. Ifølge Befring er forskningsetiske prinsipper «normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte» (Befring, 2016, s. 28). Jeg har under alle deler av innsamlingen informert informantene om hva undersøkelsene skal brukes til, og forsøkt å la lærerrollen i min dobbeltrolle som forsker og lærer innvirke minst mulig. Elever og foresatte har i forbindelse med spørreundersøkelsene fått skriftlig informasjon på forhånd om at undersøkelsene er anonyme og frivillige, og at de ikke har noen sammenheng med elevens forhold til lærer eller karakterer i faget. Et grunnleggende prinsipp for forskningsetikk er at all deltakelse skal være frivillig og informanten har samtykket på grunnlag av et informert og forstått grunnlag (Befring, 2016, s. 31). Informasjonsbrevet jeg brukte følger (se vedlegg 6) NSDs standard, og opplyste også om elevers og foresattes mulighet til ytterligere informasjon om prosjektet. Før undersøkelsen ble gjennomført fikk elevene i tillegg muntlig informasjon og mulighet til å velge om de ønsket å delta eller ikke. Alle spørreundersøkelsene er gjennomført via UIOs nettskjema, hvor alle svar registreres og lagres uten kobling til elevenes personopplysninger. Ved loggskrivning etter observasjon i klasserommet har jeg hele veien anonymisert elevene slik at det ikke finnes noen navn eller personlige beskrivelser av elevene i notatene mine.

I forkant av intervjuer med elever og faglærere har jeg benyttet samtykkeskjema med informasjon som er godkjent av NSD (se vedlegg 7 og 8). Både lærerne og elevene samtykket til intervjuene på forhånd, og elevene fikk også skriftlig samtykke fra foresatte. Intervjuene ble gjort med lydopptak for å unngå distraksjon fra skriving underveis i intervjuet. Lydopptakene er godkjent av NSD (se vedlegg 9 og 10) og ble gjort med en diktafon uten nettforbinding. Lydopptakene er ikke flyttet over på noen form for datalagring, og all transkribering ble gjort direkte fra diktafonen.

I resultatdelen i denne rapporten har jeg forsøkt å beskrive resultatene så direkte fra informantene som mulig. Jeg har fulgt Befrings råd «å først å gjengi som sitat relevante utsnitt av det en informant har uttalt, for så å fortolke og vurdere det som er sitert» (Befring, 2016, s. 55). For å vise forskningens reliabilitet har jeg i denne metode delen forsøkt å gjøre empiri innsamlingen min gjennomiktig ved å gi en nøyaktig beskrivelse av metodene jeg har brukt.

### 3.4 STRUKTURERING AV DATA

Etter å ha fullført intervjuer, spørreundersøkelser, observasjoner og loggskrivning satt jeg igjen med en stor del empiri. For å håndtere all informasjonen måtte jeg systematisere det hele før jeg kunne trekke ut noen klare resultater. Spørreundersøkelsene valgte jeg å systematisere ved å lage grafer av resultatene på spørsmålene som hadde svaralternativer. Grafene ga meg et helhetsinntrykk av svarene på hvert spørsmål, og det gjorde det enklere å trekke slutninger og skrive ut resultatene i teksten. Intervjuene transkriberte jeg etter hvert intervju. Jeg transkriberte alle tekstene ordrett slik at jeg raskt etter intervjuene kunne sende dem til hver enkelt informant til godkjenning eller eventuell endring. I etterkant gjennomgikk jeg de transkriberte intervjuene flere ganger, men uten å fortette dem. Jeg finleste også egen logg, og etter hvert kodet jeg de delene i intervjuer og logg jeg fant interessante. Det var et omfattende arbeid å kode og kategorisere resultatene. Jeg benyttet meg av abduktiv analyse, og brukte koder og kategorier både fra teori og direkte fra empirien (Anker, 2021, s. 79). Gjennom analyse og systematisering av empirien jobbet jeg med å holde fokus på problemstillingen, og hva den etterspurte. Det var til tider utfordrende, da jeg i empirien fant flere interessante funn som ikke svarte på problemstillingen. Jeg endte opp med å justere den flere ganger. Empirien som da ikke

svarte på problemstillingen, ble så luket bort. Jeg brukte også litt tid på å lage inndelinger og kapitler i resultatdelen for at det skulle bli så oversiktlig som mulig for leseren.

## 4 RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene av undersøkelsene mine, og basert på dette prøve å finne svar på problemstillingen min om sammenhengen mellom selvbestemmelse og ideutvikling, motivasjon og mestring.

Da elever og læreres deltagelse i oppgaven er fra to ulike ståsteder har jeg valgt å dele gjennomgangen av resultatene i to: *Elevers erfaring og læreres erfaring*.

### 4.1. ELEVERS ERFARING MED IDEUTVIKLING

Resultatene fra elevenes erfaring med ideutvikling, mestring og motivasjon har jeg hentet fra to spørreundersøkelser som nevnt tidligere. I tillegg bygger resultatene på fire intervjuer jeg hadde med elever etter at oppgaven var ferdig. Alle de fire elevene hadde gjennomført og levert gode resultater på oppgaven. Jeg kaller elevene Martin, Ole, Mari og Ida. Som nevnt tidligere under kapittelet om etiske utfordringer, har jeg for å anonymisere elevene valgt å ikke nevne de spesifikke teknikkene de brukte.

Den valgfrie fordypningsoppgaven var den siste oppgaven før avslutning av faget på ungdomsskolen, og det var den lengste og mest omfattende perioden elevene hadde hatt i faget. For denne elevgruppen var dette en ny, og litt annerledes måte å jobbe på enn det de hadde gjennomført tidligere. Elevene hadde begrenset erfaring med elevmedvirkning og selvbestemmelse i kunst og håndverk, og de fleste oppgavene i faget hadde til nå hatt ganske faste rammer. For at elevene skulle få tid til å tenke seg om, og mulighet til å la oppgaven «godgjøre» seg i underbevisstheten, ble de informert om fordypningsoppgaven ved begynnelsen av skoleåret. Elevene var forholdsvis raske med å velge materiale, og i løpet av de første par ukene etter oppstart av oppgaven hadde de fleste valgt teknikk eller tema, og utviklet begynnelsen på et prosjekt. Under intervjuene oppgir en av elevene at det var vanskelig å velge materiale, mens de tre andre elevene syntes det var forholdsvis enkelt. Martin Sier:

*Det var vanskelig, men vi hadde jo jobbet med forskjellige materialer fra starten av 8., så vi vet hva vi liker. Så da vi skulle velge var det enkelt fordi da kunne vi jobbe med det vi liker. Nei, det var ikke så vanskelig.*

Han begynner kommentaren med at materialvalget var vanskelig, men resonnerer seg til slutt fram til at det egentlig ikke var så vanskelig likevel. Han poengterer også at elevene hadde støtte fra faglærerne som veiledet og hjalp dem med å konkretisere ideen.

Etter valg av materiale jobbet elevene med ideutvikling. Resultatene fra spørreundersøkelse 1 (se vedlegg 11) viser at hele 51,9% av elevene hadde funnet inspirasjon til ideen sin på internett. Mange brukte nettet hyppig for å søke inspirasjon, og sider som Pinterest var populære. Ole forteller under intervjuet at han hadde fått inspirasjon til valg av både materiale, teknikk og produkt fra videoer på nettsamfunnet Tik Tok. Han sier at han ble meget inspirert og lærte mye av videoene, og at han derfor valgte å lage produkter i samme teknikk og stil. 17,3% oppgir at de hadde hatt nettopp denne ideen lenge, mens 13,5% hadde fått inspirasjon fra gjenstander eller bilder de hadde sett rundt seg på skolen, hjemme eller andre steder. Mari forteller under intervjuet at hun hadde fått ideen sin som et forslag fra sin far. Han hadde sett at hun mestret teknikken delvis, og oppmuntret henne til å selv utvikle et produkt hun ønsket seg og vurderte å kjøpe. Martin forteller at han ble inspirert av elevarbeider han så i skolens verksteder. Noen elever fant inspirasjon fra egne interesser på fritiden, andre hadde fått inspirasjon underveis i ideutviklingen fra en eller flere medelever, mens en liten andel ikke visste hvor ideen kom fra.

Det var ulike begrunnelser for valg av teknikk. Hele 34,6% (se vedlegg 12) av elevene begrunnet valg av teknikk med at de hadde erfaring med den slik at det opplevdes som et trygt valg. I motsetning til dette valget var det 15,7% av elevene som valgte teknikk basert på at de ønsket å lære noe de ikke hadde så mye erfaring med. Under intervjuet begrunner Mari sitt valg av teknikk slik: "Jeg hadde ikke gjort så mye av det før, men jeg kunne litt av det, så jeg hadde lyst til å bli bedre på det». Hun sier videre at tanken på sluttkarakteren på oppgaven også spilte en rolle i valget hennes: "Jeg ville at det skulle være en gøy oppgave, samtidig som jeg kunne gjøre det bra på den». Den største andelen av elever (36,5%) begrunnet valget med at de tidligere hadde fått god karakter i dette materialet/teknikken. Ida forteller at for henne var det tidligere resultater og karakterer som avgjorde valget av

både materiale og teknikk. Hun sier at hun like gjerne kunne valgt et annet materiale hvis det var det hun hadde fått best karakterer i tidligere.



Figur 4: Elevarbeid: utprøving av tegne og maleteknikker (Klepp, 2022)



Figur 5: Elevarbeid: Innlæring av ny teknikk (klepp, 2022)

I forberedende del av oppgaven jobbet elevene både med skisser og praktisk direkte i materialene. En del elever brukte også de første ukene på å prøve ut og lære seg eller repetere praktiske teknikker (se bildene over). Enkelte elever viste tydelig progresjon allerede i løpet av forberedelsene og utprøvingen ved oppstart av oppgaven (se bilder under).



Figur 6: Elevarbeid: Utprøving av katt uke 1 (Klepp, 2022)



Figur 7: Elevarbeid: Utprøving av katt uke 3 (Klepp, 2022)



Figur 8: Elevarbeid: Utprøving av katt uke 3 (Klepp, 2022)

I loggen min har jeg skrevet følgende fra observasjon av ideutvikling og utprøving:

*En av elevene mine hadde planlagt å strikke et lappeteppe. Etter å ha strikket noen prøvelapper, fant hen ut at prosjektet måtte krympes til en pute strikket av lapper, og hen endte til slutt opp med å sy en pute. Eleven fant selv ut gjennom ideutvikling og utprøving at prosjektet kom til å ta for lang tid, og hen bestemte seg da for å endre ide, teknikk og materiale.*

Den praktiske utprøvingen viste seg å spare en del elever for uventede overraskelser, og gi de en bedre mulighet til å planlegge resten av prosessen sin.

#### 4.1.1 Sosiale rammer i verkstedene

Enhver form for undervisning i skolen foregår innenfor et sett av rammer. I både spørreundersøkelse 2 og i intervjuene stilte jeg elevene spørsmål om hvordan de opplevde å jobbe sammen med de andre elevene i verkstedene (se vedlegg 13). Hele 73,9% av elevene svarte at det var hyggelig å jobbe i samme verksted som de andre i gruppa. Flere elever svarte også at det opplevdes inspirerende og motiverende å jobbe i samme verksted som de andre elevene. Kun 5,8% opplevde det forstyrrende å ha alle de andre elevene rundt seg. Mari forteller at en annen elev i gruppa jobbet med samme teknikk som henne, og at de da kunne dele erfaringer underveis i prosessen. Ole likte også å jobbe sammen med de andre elevene. Han sier: «Alle hadde jo sine egne oppgaver, og forstyrret ikke de andre. Alle jobbet med sitt. Det var bra». Ida var også positiv til dette og sier: «Du kunne spørre om hjelp liksom, hvis du trengte noen til å holde materialene for deg». Martin kommenterer at det ble litt mye å rekke over for faglærer i oppstarten av oppgaven, fordi alle trengte hjelp med de ulike ideene sine. Videre sier han: «Det ble bedre etter hvert for da forsto alle oppgavene sine, og da trengte de ikke så mye hjelp. Det var kult å se de andre elevenes produkter».

Svarene fra elevene viser at de fleste elevene likte å jobbe i verkstedene sammen med andre elever. De poengterer at den sosiale tilhørigheten virker både inspirerende og motiverende.



## 4.2 ELEVENES MOTIVASJON

For å få et reelt innblikk i om elevene var motiverte for faget, ba jeg dem i spørreundersøkelsene om å gradere hvor godt de likte faget på en skala fra 1 til 10. Jeg ønsket å se om elevenes motivasjon for faget ville endre seg i løpet av oppgaven, og derfor stilte jeg spørsmål om dette i både undersøkelse 1 og i undersøkelse 2. Forutforståelsen min var at elever i utgangspunktet likte faget godt, og jeg trodde at de etter en selvvalgt oppgave ville like faget enda bedre. I undersøkelse 1, som ble gjennomført ved oppgavens start, graderte elevene hvor godt de likte faget til 6,75, mens de etter endt oppgave graderte faget til 6,47.

Elevene hadde mange meninger om hvorfor de likte eller eventuelt ikke likte faget. Noen av elevene som ikke likte faget sier: «Fordi det er kjedelig, læreren snakker for mye», en annen sier: «Det er mye arbeid og det er kjedelig». Andre er negative til faget fordi de synes det er utfordrende. En elev kommenterer det slik: «Jeg føler ikke at jeg er veldig god», mens en annen elev sier: «Jeg er ikke flink med sakser og så videre, så faget blir litt kjedelig».

Mange elever er positive til faget, og tre elever kommer med følgende kommentarer: «Det er et fag som er veldig utfordrende og veldig engasjerende», «Jeg synes det er gøy og spennende å lage ting og bruke forskjellige teknikker i tegning, sløyd og leire» og «Jeg liker det fordi jeg synes det er gøy å gjøre ting i stedet for å sitte stille å lære». Noen elever kommenterer også at de liker faget med begrunnelse i karakterene de oppnår i faget: «Jeg liker det fordi jeg får god karakter i det».

Jeg fikk gjennom dette bekreftet at godt over 50% av elevene liker kunst og håndverksfaget, men et annet spørsmål dukket opp: Hvorfor sank gjennomsnittet etter gjennomført valgfri fordypning? Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen.

### 4.2.2 Elevenes utholdenhet

Elevene jobbet med valgfri fordypning i 12 uker, og dette var den lengste prosessen de hadde gjennomført i faget. Som tidligere nevnt i teoridelen, består en kreativ prosess av flere faser, og for enkelte kan motivasjon og utholdenhet stige og synke i løpet av prosessen. Gjennom spørreundersøkelsene mine stilte jeg i undersøkelse 1 elevene spørsmål om de følte motivasjon for å jobbe med den selvvalgte for dypnings oppgaven, og i

undersøkelse 2, etter endt oppgave, spurte jeg dem om hvordan motivasjonen hadde vært gjennom prosessen med oppgaven. Ved oppgavens start var mange av elevene motivert av muligheten til selvbestemmelse (se vedlegg 14). 34,6% svarte at de ble motiverte av å velge materiale og teknikk selv. 21,1% svarte at de ble motivert av å få velge hva de skulle lage, mens 19,2% ble motivert av å skulle jobbe med noe de hadde egen interesse i. En liten andel av elevene, 3,8%, hadde søkelys på karakterer, og svarte at de var motiverte for nå skulle de jobbe for en god karakter.

Etter endt oppgave svarte elevene på hvordan de opplevde egen motivasjon gjennom prosessen. Også her viste det seg at mange elever ble motivert av å ha stor grad av selvbestemmelse (se vedlegg 15). Hele 43,5% av elevene svarte at de likte å jobbe med noe de selv hadde valgt. Gjennom oppgaven hadde tydeligvis fokuset på karakterer økt for en del elever, og 20,3% av elevene svarte at tanken på en god karakter motiverte dem. 11,6% av elevene sa at motivasjonen varierte veldig i løpet av prosessen, og 11,6% svarte at de hadde mistet motivasjonen underveis, men at de fortsatte likevel for å unngå en dårlig karakter.

Ole sier under intervjuet: «Jeg var veldig motivert til å begynne med egentlig». Han gledet seg til å utforske en ny teknikk, og han hadde sett flere videoer på nett hvor teknikken ble utført. Det så enkelt og morsomt ut, men det viste seg å være mer utfordrende enn forventet. Han forteller videre: «I midten av prosessen var det vanskelig. Jeg ville egentlig gi opp, men jeg var jo midt i prosjektet, så det kunne jeg ikke». Han viser gjennom dette høy grad av selvregulering og utholdenhet ved å klare å komme seg gjennom en utfordrende fase i prosessen sin. Martin forteller at han ofte tenkte at deler av prosessen var vanskelig, spesielt forberedelsene med nøyaktig opptegning av arbeidstegninger og utforming av maler. Han forteller at han stresset i denne perioden av prosessen, men at det løsnet da han kom i gang med den praktiske delen av oppgaven. Han sier:

*Da var det mye bedre, for etter hvert som jeg ble ferdig med en del, tenkte jeg at det ville bli lettere med de andre delene. Da bare kjørte jeg på. Jeg hadde da god motivasjon til å fortsette og gjøre ferdig de neste to delene.*

Eleven forteller her at han gjennom mestring underveis i oppgaven opplevde at motivasjonen økte.

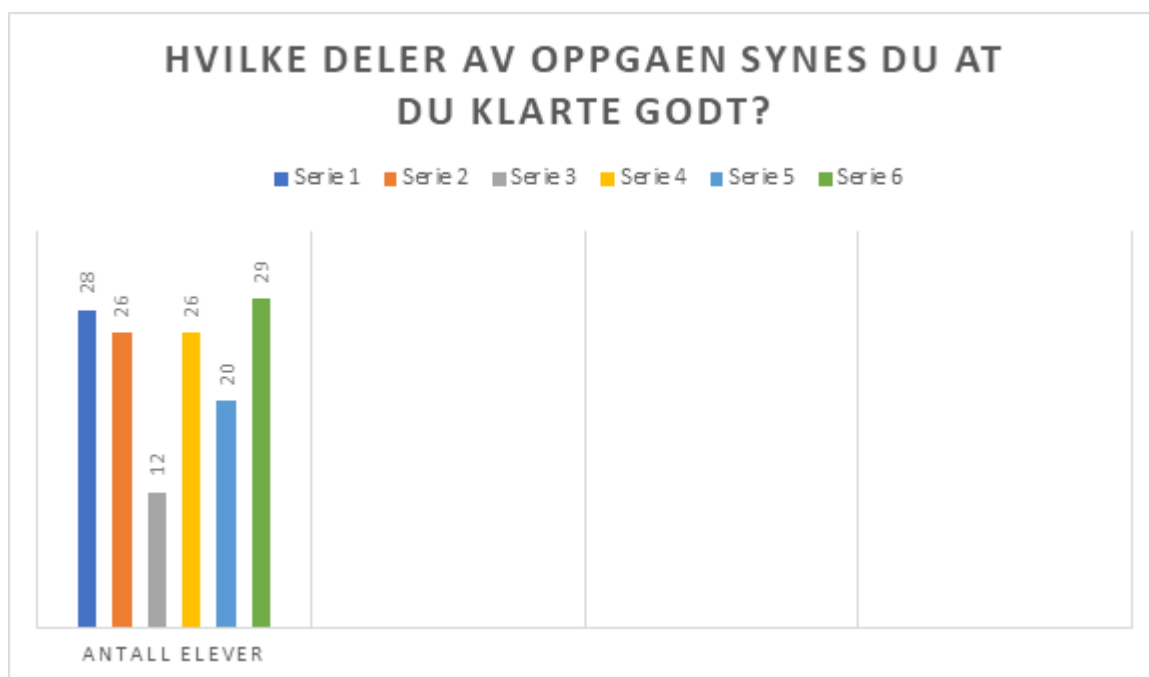
En ny utfordring elevene støtte på i løpet av den selvvalgte fordypningsoppgaven var å beregne tiden selv. Her kan det diskuteres om tid er et tema som burde plasseres under mestring, men jeg har valgt å plassere tiden under motivasjon og elevenes utholdenhet. Under tidligere oppgaver har faglærer fulgt elevene tett steg for steg og satt opp planer og mål for hver økt. I dette prosjektet formet elevene selv oppgaven, og måtte da også beregne tiden selv. Alle elevene hadde tidsplaner som skulle fylles ut underveis i prosessen. Elevene hadde selv ansvar for å beregne hvor langt de burde ha kommet i prosessen til enhver tid, slik at de skulle rekke å bli ferdige til innleveringsfristen. I spørreundersøkelse 2 svarte elevene på om de syntes det var vanskelig å beregne tiden underveis i prosessen.

Resultatene i undersøkelsen viser tydelig at å beregne tiden var en utfordring for en del av elevene (se vedlegg 16). Hele 34,8% av elevene fikk det travelt på slutten, men rakk å bli ferdige til fristen. Undersøkelsen viser at selv om elevene hadde ansvar for å beregne tiden selv, viser svarene at en del elever har fått tett oppfølging av faglærerne på dette punktet. Hele 20,3% av elevene svarte at det ikke var vanskelig å beregne tiden i prosessen fordi læreren hjalp dem med det. 14,5% av elevene syntes at de fikk for kort tid på prosjektet, og 8,7% rakk ikke å bli ferdig med alle delene av prosjektet sitt. 21,7% av elevene hadde god kontroll på tiden, og rakk fint å bli ferdige til fristen.

Alle de fire elevene jeg intervjuet leverte oppgaven til riktig tid, og klarte fint å beregne tiden. Mari sier likevel at hun beregnet tiden feil i begynnelsen av oppgaven, og at hun fikk en liten utfordring da hun oppdaget at teknikken hun hadde valgt var mer tidkrevende enn beregnet. Hun brukte også lengre tid enn først beregnet fordi de gjentakende bevegelsene i masketeknikken hun brukte gjorde at hun fikk vondt i armene. De andre tre elevene hadde ikke utfordringer med å beregne tiden. Martin sier følgende om å legge egen tidsplan: «Det var mye bedre, for da hadde jeg fokus på hva jeg skulle gjøre neste gang. Jeg likte det med å ha en plan og skulle strukturere den selv». Tid vil alltid være en utfordring ved planlegging og gjennomføring av en kunst og designprosess. Uforutsette utfordringer dukker stadig opp, og elevene erfarte at man bør beregne lengre tid enn antatt ved prosessens start.

### 4.3 ELEVERS OPPLEVELSE AV MESTRING

For at elever skal klare å være utholdende i en kreativ prosess, antar jeg at tidligere mestring i lignende teknikker samt mestring underveis i prosessen, kan motivere elever til å jobbe seg gjennom utfordringer. I spørreundersøkelse 2 ble elevene spurt om hvilke deler av oppgaven de syntes at de klarte godt (se modell 17 under).



Serie 1: Jeg hadde mange gode ideer til hva jeg skulle lage.

Serie 2: Jeg hadde en god plan jeg fulgte for hvilken rekkefølge jeg skulle gjennomføre de ulike delene av oppgaven.

Serie 3: Jeg beregnet tiden godt.

Serie 4: Jeg løste mange problemer/utfordringer som oppsto underveis på egenhånd.

Serie 5: Jeg var nøyaktig i håndverket mitt.

Serie 6: Jeg klarte å finne og bruke riktig verktøy på egenhånd.

Figur 9: Resultat fra spørreundersøkelse 2

Siden elevene forhåpentligvis har følt mestring gjennom flere deler av oppgaven kunne de på dette spørsmålet krysse av på flere svar. 69 elever svarte på undersøkelse 2, og dette spørsmålet har 141 svar, noe som tyder på at flere elever har opplevd mestring på flere deler av oppgaven. Kun 12 elever opplevde mestring fordi de beregnet tiden godt, mens over 109 elever opplevde mestring ved at de hadde gode ideer, hadde en god plan, løste mange utfordringer underveis i prosessen eller klarte å finne og bruke riktig verktøy på

egenhånd. Resultatene viser at en stor del av elevene har følt mestring gjennom både å utvikle og utføre sin egenvalgte oppgave. Mange elever uttrykker at de har vært selvstendige og har klart å finne løsninger og løse tekniske utfordringer på egenhånd. 20 elever følte mestring gjennom at de hadde vært nøyaktige i håndverket sitt. Svarene viser stor spredning, og jeg tolker det dithen at elevene har opplevd mestring på flere ulike faser i prosessen.

To av elevene jeg intervjuet følte mestring gjennom å lære seg en ny teknikk. Ida følte mestring ved at hun klarte å være nøyaktig ved å beregne og sette opp korrekte mål for produktet sitt. Martin forteller at mestring underveis i prosessen motiverte han til videre arbeid. Han sier: «Da jeg klarte å montere delene mine fikk jeg en god følelse. Jeg tenkte at jeg kom til å klare det, og at det ville bli en bra karakter. Da innså jeg at det kom til å gå bra».

To av elevene jeg intervjuet var fornøyde med resultatet av fordypningsoppgaven sin. De var fornøyde med egen innsats, og Mari sa at hun gledet seg til å ta produktet sitt i bruk. Ida og Ole var ikke helt fornøyde med resultatene sine. Begge elevene var selvkritiske og hadde trodd de ville mestre håndverket enda bedre. Ole hadde håpet at produktene ville blitt bedre, men var likevel fornøyd med at han delvis hadde mestret en meget utfordrende teknikk.

Da jeg spurte en av elevene under intervjuet om hen var fornøyd med resultatet svarte hen: «Resultatet? Har jeg fått det?» Det var tydelig at da jeg spurte om resultatet og tenkte jeg på om hen var fornøyd med oppgaven, trodde eleven jeg spurte om hen var fornøyd med karakteren. Fordypningsoppgaven til eleven var på dette tidspunktet ikke ferdig vurdert, og eleven visste derfor ikke hvilken karakter hen ville få. Da eleven svarte på spørsmålet virket det som om hen var usikker på om hen skulle være fornøyd eller ikke siden hen ikke hadde fått bekreftet om resultatet var bra eller ikke via en karakter fra læreren. Bildene under er av ferdige elevarbeider fra den valgfrie fordypningen. Se vedlegg 18 for flere eksempler.



Figur 10: Ferdige elevarbeider i tekstil. (Klepp,



Figur 11: Ferdig elevarbeid i papp. (Klepp,



Figur 12: Ferdig elevarbeid i tre. (Klepp, 2022)



Figur 13: Ferdig elevarbeid i leire. (Klepp, 2022)

Ved spørsmål om hvordan elevene likte å jobbe med en oppgave med forholdsvis stor selvbestemmelse trakk enkelte elever fram at det var motiverende, mens andre la vekt på mestring. En elev sier: «Det var veldig bra fordi jeg fikk gjøre noe jeg var god på og faktisk greide.» En annen elev sier: «Jeg tror det er det beste mulig. Jeg tror det er viktig å gå igjennom alt, og så som den siste oppgaven kan du velge det du føler deg best i».

Enkelte kommentarer var av negativ art som: «Det ble litt vanskelig, jeg fikk lite hjelp og ting gikk feil på slutten». Andre elever synes nok at oppgaven hadde for løse rammer og sier: «Jeg syntes det var bra å velge materiale selv, men ikke hva jeg skulle lage» og «Jeg synes at lærerne kunne valgt materiale og teknikk for oss».

Et flertall av kommentarene var positive. Mange elever sa at oppgaven var gøy, og mange likte at de fikk bestemme store deler av oppgaven selv. En elev sier: «Jeg synes det var motiverende fordi jeg kunne velge noe jeg syntes det var gøy å jobbe med». En annen kommenterer:

*Det var veldig motiverende å jobbe med en oppgave som du kan velge selv. Jeg synes at det skaper mer engasjement blant elevene, og det gjør at man kan hente inspirasjon fra de rundt deg og idémyldre sammen når man har et problem.*

Avsluttende i intervjuene spurte jeg de fire elevene om de syntes de hadde fått mulighet til å vise ferdighetene sine gjennom den valgfrie fordypningen. Alle elevene bekreftet dette, og sa at de gjennom muligheten til å forme oppgaven selv fikk større muligheter til å vise ferdighetene sine.

Jeg spurte også elevene om de ville anbefale skolen å fortsette med denne typen oppgaver neste skoleår. Martin sier: «Ja, fordi man lærer seg å ta ansvar, beregne tiden og hvordan man skal bygge ting». Ida legger vekt på muligheten elevene får til å vise fram ferdighetene sine og sier: «Det er deilig å ha en oppgave som er fri, og ikke bli fortalt hva man skal gjøre. Bare vise det man er god på, eller det man er best på i kunst og håndverks faget». Mari anbefaler også skolen å fortsette med oppgaven, hun svarer: «Ja, for jeg føler det er en bra slutt på en måte siden det er siste gangen du har kunst og håndverk på skolen. Det er en bra oppgave å avslutte med».

Undersøkelsene viser at mange av elevene føler mestring i arbeid med oppgaven og flere reflekterer over hva de har lært gjennom perioden med selvvalgt fordypning.

#### 4.4 LÆRERNES ERFARING

Etter å ha studert elevenes erfaring med valgfri fordypningsoppgave, vil jeg nå presentere lærernes erfaringer. Jeg har intervjuet to faglærere i kunst og håndverk som har gjennomført valgfri fordypning i sine klasser. Jeg kaller lærerne lærer 1 og lærer 2. Begge lærerne er utdannet faglærer i kunst, håndverk og design fra henholdsvis Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Oslo. Lærer 1 har jobbet som kunst og håndverkslærer i 21 år, og jobber nå på en ungdomsskole på Østlandet. Hun har lang erfaring med å gjennomføre

valgfri fordypningsoppgave i sine kunst og håndverksklasser, og de siste 15 årene har elevene hennes på 10. trinn hatt valgfri fordypning som avsluttende oppgave i faget.

Lærer 2 har jobbet som kunst og håndverkslærer i 13 år, og jobber også på en ungdomsskole på Østlandet. Hun gjennomførte valgfri fordypning i sine kunst og håndverksklasser på 10. trinn for første gang våren 2021. Jeg valgte å intervju disse to lærerne for å ha grunnlag fra lærere med ulik erfaring i temaet. I tillegg til disse intervjuene har jeg egen logg fra observasjon av prosjektet i egne klasser. I første del av resultatdelen går jeg gjennom lærernes erfaring med elevers ideutvikling, før jeg presenterer deres erfaring med elevers mestring og til slutt deres erfaring med elevenes motivasjon.

#### 4.5 LÆRERNES ERFARING MED ELEVERS IDEUTVIKLING

Mine elever hadde mindre erfaring med å jobbe med stor grad av selvbestemmelse, og i loggen har jeg skrevet at jeg fryktet det kunne bli vanskelig for en del av elevene å ta selvstendige avgjørelser, da de ikke var vant til det. Jeg tror det er viktig at elevene har et grunnlag og et repertoar av teknikker å velge ut fra. For å oppnå dette har jeg og de andre faglærerne på skolen min bygget opp den lokale fagplanen (se vedlegg 18) i kunst og håndverk slik at elevene får grunnleggende ferdigheter i tre, tekstil, leire, visuell kommunikasjon og enkelte digitale verktøy på 8. trinn og i første del av 9. trinn. Lærer 1, med sin lange erfaring, sier at hun jobber på lignende måte:

*I hele systemet vi jobber etter er det slik at vi ønsker at de skal lære seg mange ulike teknikker og mange ulike materialer, så de bygger stein på stein og erfarer og erfarer fram mot fordypningen i 10. Det gjør de helt fra 8. All er faringen skal være med fram dit (til valgfri fordypning).*

Lærer 2 reflekterer over forberedelsene i hennes klasser og sier: «Det funket jo bra, men vi måtte bruke mye tid på forberedelsene. Så vi hadde en lang økt der, som kanskje kan bli litt kortere senere hvis vi har øvd oss litt på det i forkant». Hun forteller at de hadde gjennomgått hva en designprosess er og hvilke trinn den består av, men hun ser at de kanskje burde ha repetert og hatt større fokus på dette før de begynte med valgfri fordypning. Egne erfaringer fra gjennomføring av oppgaven og intervjuene med faglærerne,



viser at det ligger en del ekstra arbeid for læreren i forkant av oppgaven, for å forberede elevene til valgene de skal ta. Det er en fordel at undervisningen i forkant av oppgaven er bygget opp med progresjon, slik at elevene kan støtte seg på tidligere erfaring og kunnskap når de skal stå mer eller mindre på egne ben i valg og utvikling av oppgave.

Elevene på skolen min hadde fått informasjon om at de skulle ha valgfri fordypning både på 8. trinn, ved skolestart på 9. trinn, og noen uker før oppstart av oppgaven. På denne måten har oppgaven hatt mulighet til å «godgjøre» seg i elevenes underbevissthet i god tid før valget av materiale og teknikk skulle gjøres. I loggen min har jeg notert følgende fra egne timer: «Elevene virket godt forberedt. Så å si alle visste at de skulle begynne med fordypningsoppgaven denne uka, og de hadde snakket med faglærer på forhånd og valgt materiale».

Ideutviklingen kom i de fleste klassene mine raskt i gang, og jeg har notert i loggen:

*I enkelte klasser samarbeidet og inspirerte elevene hverandre under ideprosessen. De fleste elevene virket inspirert til å jobbe med oppgaven. Enkelte elever ble så opptatte av ideen sin at de ikke ville gå ut i friminuttene, men sitte inne og jobbe.*

Gjennom aksjonen min så jeg at elevene som hadde valgt et håndverk så ut til å komme raskere i gang med ideutviklingen enn elevene som jobbet med kunst. De som jobbet med for eksempel tre eller leire tok først og fremst utgangspunkt i et produkt de ønsket å lage, og så kom valget av teknikk som en følge av dette. Flere av elevene som valgte å jobbe med bilde brukte mer tid på å komme i gang med selve oppgaven. I loggen har jeg notert: «Flere av elevene som jobber med tegning/maling strever med å konkretisere hva de skal jobbe med. En del kvier seg også for å prøve ut nye teknikker og verktøy». Noen av disse elevene startet prosessen med å tegne etter videoer for å forberede seg til selve bildet de skulle lage. Flere av elevene uttrykte at det var lærerikt å tegne etter videoene, men det viste seg at enkelte av elevene strevde med å løsrive seg fra dem og la inspirasjonen utvikle seg til noe eget.

I klassene mine jobbet elevene med ideutvikling på papir og i selve materialet ved å lage prøver. Utprøvingene var både for å jobbe med ideutvikling, men også for å lære nye eller repetere gamle teknikker. I loggen har jeg skrevet: «En del elever får noen overraskelser når de begynner å skisse og lage prøver. De oppdager allerede nå utfordringer de ikke hadde tenkt på, og det er bra». Ved å løse utfordringene på et så tidlig stadium opplevde noen elever mestring og de erfarte hvorfor det kan være lurt å starte kunst og design prosesser med skisser og utprøving i materialet. Enkelte elever lærte også mye av å jobbe praktisk med utprøving, og i løpet av noen få kunst og håndverkstimer viste flere elever stor progresjon i bruk av teknikker.

På alle skolene hadde lærerne krav om at elevene skulle kunne dokumentere ideutviklingen sin ved hjelp av skisser, modeller og inspirasjons bilder. Lærer 1 sier: «De skal vise oss en ideprosess» og hun sier til elevene: «Er du inspirert av Andy Warhol så må du legge ved noen bilder og vise meg dem». Selv var jeg usikker på hvor mye jeg skulle kreve av elevene i prosessen med ideutvikling, og jeg har skrevet i loggen: «Det er jo viktig at de lærer nødvendigheten av en skikkelig arbeidstegning, men jeg er også litt redd for å drepe motivasjon og kreativitet ved å drøye den praktiske delen av prosessen for lenge». Mange av elevene ga tydelig uttrykk for at de ville komme i gang praktisk, og så nok ikke helt nødvendigheten av skisser og arbeidstegninger på daværende tidspunkt.

Et par uker etter at elevene mine var i gang med ideutviklingen fant jeg ut at jeg måtte be alle elevene om å konkretisere ideene sine skriftlig. I loggen har jeg skrevet:

*Jeg har denne uka hatt fokus på problemstilling/egne mål. Elevene har skrevet ned hva de skal lage, og hva de skal lære seg eller eventuelt bli bedre på. Jeg håper det kan bevisstgjøre elevene slik at de selv ser at de lærer nye teknikker, og at de blir mer selvstendige. Det er også til hjelp for læreren slik at elevene blir mer konkrete på hva de skal gjøre, og det blir da enklere å veilede dem.*

Lærer 2 erfarte også gjennom prosjektet at det var viktig at elevene utarbeidet sin egen plan. Hun sier:

*Neste trinn var at de lagde seg en arbeidsplan. Da måtte de prøve å lage en problemstilling for det de skulle forske på. Vi oppdaget på slutten av oppgaven at det var veldig viktig, og at det burde vi ha holdt mye bedre i underveis.*

Hun forteller at en del elever fikk beskrevet problemstillingen sin i dokumentasjon av egen prosess, men hun mener det ville vært en fordel både for eleven, og for læreren som veiledet, om problemstillingen var på plass mye tidligere i prosessen. Hun forteller videre at problemstillingen også var viktig da fordypningsoppgavene skulle vurderes. Lærer 2 er legger også vekt på at veiledning under ideutviklingen skal fungere som et samarbeid mellom lærer og elev, og sier:

*Det er jo hele tiden deres tanke som er i bunnen der, som du (læreren) på en måte hjelper å oversette, eller hjelper å pushe videre. De har jo uttrykt et ønske, og har fått mer eller mindre hjelp til å utvikle den ideen.*

Hun sier at ideen skal være elevens egen, og lærer må unngå å veilede så mye at eleven mister eierforholdet til prosjektet.

#### 4.6 LÆRERNES ERFARING MED TILRETTELEGGING FOR MESTRING

Ved gjennomlesing av lærernes intervjuer og egen logg ser jeg en tendens til at motivasjon og mestring stadig settes i sammenheng. For å få best mulig oversikt har jeg valgt å presentere resultater for mestring og motivasjon hver for seg, men ser at flere av uttalelsene fra informantene omhandler motivasjon og mestring i en og samme kommentar.

I den valgfrie fordypningsoppgaven hadde elevene større grad av elevmedvirkning og selvbestemmelse enn de har hatt i tidligere oppgaver i faget. Under intervjuene snakket lærerne om hva de la i begrepet elevmedvirkning og selvbestemmelse i kunst og håndverk. Vi begynte intervjuet med at begge lærerne utdypet hva de la i begrepet elevmedvirkning. Lærer en sier: «Elevmedvirkning for meg, er at de (elevene) har medbestemmelse innenfor rammer». Hun kommenterer videre: «Av og til kan det være stramme rammer, og andre

ganger kan det være mer åpne rammer. Men oftest er nok elevmedvirkninger innenfor ganske stramme rammer hos meg. I hvert fall fram til fordypningen».

Begge lærerne sier at de som regel starter undervisningen på 8. trinn med ganske stram styring og med lite elevmedvirkning. De forteller begge at oppgavene på dette trinnet har hatt forholdsvis stramme rammer, men at de etter hvert har løsnet litt mer på rammene slik at elevene gradvis har fått større medvirkning og frihet i valg av for eksempel dekor eller form. De forsøker å gradvis gi elevene mer selvbestemmelse slik at de på denne måten forberedes til fordypningsoppgaven som avslutter faget.

I tillegg til å gi elevene frihet til å velge materialer og teknikker i fordypningsoppgaven er begge lærerne opptatt av at elever tilegner seg kunnskap på ulike måter, og at elevmedvirkning og selvbestemmelse også innebærer at elevene skal ha mulighet til å selv velge arbeidsmåter. Lærer 1 kommenterer at det er lærers ansvar at elevene får prøve ut og får trening i ulike arbeidsmåter før de begynner med den valgfrie fordypningen:

*Jeg tenker liksom at elevmedvirkning er viktig fordi etter hvert så skal de begynne å ta grep om egen læring. De skal bli flinke til å reflektere over hvordan de selv lærer best gjennom forskjellige måter å jobbe på, og da kan de ikke alltid få velge den arbeidsmåten de er mest komfortable med. De må jo ha øvd seg på litt forskjellige måter å jobbe på før de kan ta en god avgjørelse.*

Lærer 1 forklarer her at elevene i løpet av 8. trinn og første halvdel av 10. trinn (elevene på denne skolen har ikke kunst og håndverk på 9. trinn) bruker ulike arbeidsmåter slik at de får erfart hvilke metoder de selv trives best med. Denne erfaringen hjelper elevene når de ved oppstart av valgfri fordypning skal planlegge egen prosess og egne arbeidsmåter.

Lærer 2 reflekterer over at elevers erfaring i ulike arbeidsmåter er noe hun bør jobbe mer med framover, og sier:

*Jeg føler at det kunne jeg jobbet mer med, vært mer bevisst selv, på at her finnes det ulike måter å lære dette på. Der har jeg noe å hente føler jeg. Å gjøre elevene bevisste på ulike måter å lære på. Men det er klart at de jobber forskjellig når de først er i prosess med materialer.*

Læreren sier her at når elevene begynner å jobbe praktisk finner de sin egen metode, men at hun kanskje kunne gjort valget deres lettere ved å ha forberedt dem bedre.

Lærer 1 jobber helt fra begynnelsen av 8. trinn med å forberede elevene mentalt på valgfri fordypning som kommer som avslutning på kunst og håndverks faget på 10. trinn. Hun snakker mye med elevene om oppgaven som kommer, og de ser utstilling av arbeidene som blir gjort på 10. trinn. Hun sier: «Det er en slags visuell læring i å se hva andre har gjort og forberede deg på at dit skal du». Ved å ha fokus på oppgaven så lenge før selve prosessen har elevene god tid til å bestemme seg for materiale, teknikk og arbeidsmåte. Lærer 1 er bevisst på å bruke passende anledninger til veiledning mot oppgaven. Hun sier:

*Med noen elever ser vi at de begynner å bli gode på noe, og da kan vi hjelpe dem inn i valg av fordypning. Mens andre elever sier: "Nei, jeg vil jobbe med-" (...) selv om vi ser at det kanskje ikke er det beste valget, men det skal være selvvalgt, det er viktig.*

Elevene i mine klasser valgte materiale i fagsamtale med faglærer. Grunnen for dette var frykt for at hvis valget ble tatt i felles klasse ville enkelte elever velge materiale ut fra elevsammensetningen i gruppa, i stedet for ut fra ønske om materiale. I tillegg ga en slik fagsamtale lærerne mulighet til å reflektere sammen med eleven over hva som ville være et klokt valg for den enkelte. På dette punktet var det viktig med en god lærer-elev relasjon på forhånd slik at eleven stolte på lærerens veiledning. Læreren vil her også ha mulighet til å hjelpe eleven med å tilpasse nivå og mengde, slik at oppgaven er tilpasset elevens forutsetninger, og derfor gir hen en større mulighet for å oppleve mestring. I loggen min har jeg skrevet at mangel på lærer-elev relasjon har gjort veiledning av enkelte elever utfordrende:

*Jeg merker at det er vanskeligere å veilede elever jeg ikke kjenner fra før (kommer fra andre faglæreres grupper). Jeg har ikke erfaring med hvordan disse elevene jobber best, hvilket nivå de er på faglig og hvor selvregulert de er.*

I loggen reflekterer jeg over at førsteinntrykket jeg hadde av nye elever ikke alltid viser seg å stemme etter hvert som jeg blir kjent med dem.

#### 4.6.1 Lærernes erfaring med elevers utholdenhet

For å løse fordypningsoppgaven jobbet elevene i en kreativ prosess. Oppgaven varte omtrent 12 uker, og det var hovedsakelig elevene selv, som under veiledning fra lærer, la opp tidsplaner, planla og gjennomførte det praktiske arbeidet. Elevene hadde ikke tidligere jobbet så lenge i en og samme prosess, og utholdenhet var en forutsetning for å klare å gjennomføre. I tillegg til den praktiske delen av oppgaven skulle også elevene, ved alle de tre skolene, vise og reflektere over prosessen fra ide til ferdig produkt ved hjelp av skisser, arbeidstegninger, foto, tekst, film eller lydopptak. I løpet av hele prosessen veiledet lærerne elevene individuelt. Lærer 1 sier: «Vi veileder elevene hver gang, så de blir jo «leid», også igjennom oppgaven på mange måter». Lærer 2 kommenterer elevenes prosesser slik:

*Du må være veldig deltakende i din egen prosess. Så fikk kanskje noen litt panikk av å bli så ansvars krevd, men de tok det ansvaret. Så det var veldig positivt. (...)  
Jeg var imponert over at de klarte å holde motivasjonen i gang i en så lang oppgave.*

Selv erfarte jeg at noen av elevene mine hadde behov for tett oppfølging, og til tider litt overstyring fra lærer. Elevene som deltok i tiltaket på min skole gikk i 9. klasse, og ikke i 10., som på de to andre skolene. Elever på ungdomstrinnet har en enorm utvikling både fysisk og mentalt, og kanskje alderen hadde innvirkning på graden av selvstendighet i prosessen? I loggen min har jeg notert:

*Enkelte elever «spiser læreren med hud og hår», og vil ha assistanse under hele prosessen sin. Jeg prøver å være flink til å gi dem delmål og noen få enkle oppgaver så de kan jobbe selvstendig, eller be om hjelp på nytt ved neste steg.*

I tillegg har jeg notert at det er fort gjort å «glemme» elever som jobber selvstendig og har høy grad av selvregulering. Notatene viser at elevene trengte ulik grad av veiledning for å mestre underveis, og klare å være utholdende gjennom prosessens ulike faser.

Gjennom fordypningsoppgaven har elevene jobbet med selvregulering ved å planlegge og gjennomføre eget arbeid, og ikke minst ved å beregne tid. Lærer 1 kommenterer: «Dette med tid er en utfordring for mange, og der må vi hjelpe godt til». Hun forteller videre at elevene selv lagde hver sin tidsplan som de skulle følge, og som de redigerte underveis mens prosessen steg fram. Lærer 2 mener at elevene har fått nyttig erfaring med å selv skulle beregne tiden, og sier:

*De klarer å skjønne det bedre i hvert fall, men så er det ikke alltid så lett allikevel når det er noe nytt å gjøre. Men ved å tvinge dem til å forholde seg til den tidsplanen, og titte tilbake på den, og se "Oi, Det tok jo liksom fire ganger, ikke en gang, som jeg tenkte at det skulle", så fikk de i hvert fall en litt mer bevissthetsfølelse rundt det.*

Selv har jeg også notert meg noen betraktninger rundt dette med tid. I loggen har jeg skrevet:

*Mange elever klarer ikke å beregne tiden godt nok, og får seg en overraskelse når noe uventet oppstår og noe må gjøres på nytt. Egentlig er vel dette en del av læringen og erfaringen man får ved å jobbe i prosess over lengre tid.*

Resultatene i denne delen viser at i tillegg til faglige kunnskaper og erfaring med ulike materialer og teknikker vil arbeidsmåter, evne til utholdenhet og god planlegging spille inn i prosessen med en til dels selvbestemt fordypningsoppgave i kunst og håndverk.

#### 4.6.2 Lærernes erfaring med viktige rammer for elevers mestring

I sammenheng med spørsmål om tilrettelegging for elevers mestring uttaler faglærerne seg om noen av rammene rundt oppgaven. Begge lærerne var opptatt av at det var viktig med gode verkstedfasiliteter, nok materiale og tilpasset antall elever i gruppene. Ved alle de tre skolene som er omtalt i denne oppgaven hadde elevene gode verkstedfasiliteter, god tilgang til materiale og alle klassene var delt i to i kunst og håndverkstimene. I tillegg til de fysiske

rammene, uttalte lærerne seg om psykiske rammer som støtte fra ledelsen ved skolen og lærerforutsetninger, som blant annet lærernes evne til å veilede elevene underveis. Lærer 1 forteller:

*På skolen vår har vi en ledelse som heier veldig, og legger til rette for alt vi vil. Vi har halve klasser, vi har godt budsjett, vi har godt med materialer og vi får kjøpe nesten hva vi vil. Det er noen rammefaktorer som gjør at det går bra. Og jeg har i min stilling at jeg har åpne verkstedskvelder for fordypning. Det er åpent så de kan komme og jobbe. Når du har en ledelse som heier på deg på den måten, kan man gå inn og ta tak i hver enkelt elev på en veldig god måte gjennom den oppgaven.*

Alle de tre skolene har også lærere med faglærerutdanning og lang erfaring i faget. Likevel kan lærerens kunnskaper bli satt på prøve når man lar elevene få stor grad av selvbestemmelse. De to lærerne jeg intervjuet fortalte begge om situasjoner hvor de har følt at de har hatt for lite kjennskap til teknikken eleven har valgt. Lærer 1 sier:

*En gang iblant må jeg da hente inn kompetanse. Skal eleven jobbe meget selvstendig med noe lærer ikke er så erfaren i, er det viktig at du kjenner eleven for å vurdere om hen kan klare dette. Du kjenner eleven fordi du har relasjon med eleven over tid.*

Lærer to har også støtt på utfordringer iblant og sier:

*Så måtte jeg klø meg litt i hodet sammen med dem innimellom, og kunne kanskje si «da sjekker jeg det ut til neste gang». Jeg kunne absolutt ha kastet meg mer inn i det og lært mer i forkant, men klarte liksom ikke det alltid på alt.*

At læreren ikke «kan alt» kan overraske elevene, men det kan også kanskje være lærerikt å løse et problem sammen med lærer i stedet for å få fasiten servert. Lærer 1 understreker viktigheten av relasjonen mellom elev og lærer i en slik situasjon, og fordelen ved å kjenne eleven godt for å kunne forutse hva eleven er kapabel til å gjennomføre.

Å skulle velge teknikk, produkt og arbeidsmåte virket på noen elever litt skremmende, og det var uvant for dem å ikke skulle få et «oppdrag» fra læreren. Selvbestemmelse kan også



for enkelte elever slå uheldig ut hvis eleven ikke har mestringstro ved oppstart, eller ikke opplever mestring underveis, og i stedet blir usikker. Lærer 1 forteller ut fra egen erfaring:

*Jeg vet hvordan det er for elever som for eksempel velger feil, det skjer med et par elever hvert år, litt fordi de ikke har tatt hintene i samtaler vi har hatt. De kan jo også være i opposisjon til voksne, og kan si: "du skal ikke bestemme." Vi hjelper dem så godt vi kan, men til slutt så er det de som bestemmer selv.*

I loggen fra egne timer har jeg også notert meg den samme utfordringen:

Nå som elevene er i gang ser jeg at enkelte elever kanskje burde valgt et annet materiale eller en annen teknikk, men oppgaven skal være selvbestemt, så elevene får stå for dette valget og jeg må bare veilede så godt jeg kan.

Min forutforståelse sier at de fleste elevene liker å ha stor selvbestemmelse, men lærer 1 forteller:

*Jeg hadde en elev som i refleksjonen etter oppgaven sa at fordypning ikke passet for han. Han fikk til slutt beskjed fra gang til gang om hva han skulle gjøre. Av og til kan du bli overrasket over hvilke elever fordypningen fungerer for.*

Kommentarene her viser at lærerne må ha evne til å tilpasse veiledningen sin til den enkelte for at elevene skal oppleve mestring og utholdenhet underveis i prosessen.

#### 4.7 LÆRERNES ERFARING MED ELEVERS MOTIVASJON

Ved spørsmål om lærerne trodde en oppgave med valgfri fordypning ville virke mer motiverende enn en vanlig kunst og håndverksoppgave svarte alle, meg selv inkludert, positivt. Lærer 2 sier:

*Jeg kan ikke huske noen som ikke var motivert. Det var litt «Eureka». Det var kanskje viktig at vi var så tett på dem i prosessen hvor de skulle bestemme seg. Så de hadde et ganske tydelig oppdrag, og de følte at de hadde styrt det selv, og synes det var gøy.*

Lærer 1 er enig og kommenterer:

*Jeg tror at for veldig mange ligger nøkkelen til motivasjon og inspirasjon i at de får velge selv. Det er jeg nesten helt sikker på at er nøkkelen til hele greia. De får et eieforhold til det. De blir så glade i oppgaven sin fordi det er noe de ikke har blitt «prakket på» av en voksen. De har på en måte skapt det litt fra eget hjerte.*

De vektlegger begge muligheten til selvbestemmelse som den motiverende faktoren. I egen logg har jeg selv beskrevet en situasjon hvor selvbestemmelse og egen interesse skapte indre motivasjon:

*En av elevene var lite motivert for oppgaven, og slet veldig med å finne ut hva hen ville jobbe med. Hen hadde valgt materiale, men satt fast med videre ideutvikling. Eleven jobbet noen timer med utprøving av ulike teknikker, uten at det så ut til å løse idetørken. Eleven er interessert i fotball, og klarte til slutt å få en ide ut fra egen interesse. Hen hadde igjennom utprøvinger jobbet med pølseteknikk i leire og formet en kopp. Her klarte eleven å finne en forbindelse til det hen selv forbandt med en krukke, og spurte da lærer om det var mulig å lage en krukke med form som pokalen som deles ut i Champions League. Da læreren ga eleven bekreftelse på ideen ble eleven meget motivert, og satte i gang med å lage både arbeidstegninger i målestokk og maler hen kunne bruke underveis i prosessen. Dette var et tydelig eksempel på at egen ide kan utløse indre motivasjon.*

I resultatene mine ser jeg en stadig sammenheng mellom mestring og motivasjon. Jeg ser at elever som mestrer underveis i prosessen blir motiverte og får «ny giv» til å fortsette å jobbe. Mestringen underveis gir eleven mestringstro, og troen på at hen kan mestre flere deler av oppgaven vokser. I loggen min har jeg beskrevet hvordan en av elevene mine fikk økt motivasjon slik:

*En av elevene som vanligvis er lite motivert og fokusert i timene har de siste ukene jobbet meget bra. Jeg tror hen har fått en mestringsfølelse ved å klare en del på egenhånd, og hen ble meget stolt da jeg skrøt av hen forrige uke. Med denne eleven har jeg jobbet meget bevisst med å hjelpe hen med å komme i gang med oppgaven, for så å la hen jobbe mest mulig på egenhånd.*

Det er tydelig at denne eleven følte mestring av å klare å jobbe på egenhånd, og denne mestringen motiverte til videre jobbing med oppgaven. Ved å klare mest mulig uten inngripen fra lærer, kan eleven også få en større eierfølelse til egen prosess og eget produkt.

Valg av materiale, teknikk og arbeidsmåte bygger ofte på tidligere erfaring. Lærerne mener at det da vil være naturlig at mange elever velger utfordringer de tror de kan mestre. Har de tro på egen mestring, vil som regel motivasjonen for oppgaven også øke. Da jeg spurte Lærer 1 om denne sammenhengen svarte hun:

*Ofte så henger det litt sammen for mange føler seg motivert på det de har fått til bra. Jeg har noen elever nå som var "resere" da de lærte perspektivtegning, og det var liksom en selvfølge at de skulle fordype seg i det. Det ligger til grunn her at du vil få mange gode oppgaver, fordi elevene får lov til å velge det de er gode i. Jeg synes at det er bra. Det er mye mestring i det.*

Hun beskriver også fordelene for elevene ved å jobbe med noe de føler de mestrer slik: «Det går så bra, mye fordi de får velge noe de kan fra før. Teknikken/materialet kan de litt, de føler seg trygge, og da kan det være lettere å leke». Dette peker også tilbake på viktigheten av at elevene er godt faglig forberedt før oppgavens start. Erfaring og kunnskaper i kunst og håndverksfaget vil kunne fremme elevens eksperimentering og ideutvikling.

#### 4.8 LÆRERNES REFLEKSJON OVER SAMMENHENGEN MELLOM SELVVALGT FORDYPNINGSOPPGAVE OG IDEUTVIKLING; MESTRING OG MOTIVASJON

Etter å ha gjennomgått resultatene av lærernes erfaring med valgfri fordypning spurte jeg om de ville gjenta prosjektet neste år. Lærer 1 som allerede har 15 års erfaring med gjennomføring av denne type oppgave er ikke i tvil: «Dette er mitt hjertebarn, fordypning. Nå har jeg gjort dette i 20 år, og jeg vil aldri gi slipp på det for alt i verden». Hun har i løpet av intervjuet begrunnet at hun ser tydelig at selvbestemmelse kan fremme motivasjon og mestring.

Lærer 2 reflekterer over erfaringene hun har fått av å gjennomføre valgfri fordypning, og understreker at oppgaven fikk frem nye sider hos noen av elevene. Hun sier: «Det var jo litt overraskende at det ikke bare var de sterkeste det fungerte bra for». Hun forteller videre at hun ble overrasket over hvor bra elever, med det hun anså som middels forutsetninger, løste oppgaven:

*Da de fikk lov å jobbe på sitt nivå i sitt tempo med sin egen "greie" liksom, så fikk de et større fokus enn de kanskje ellers har. (...) Kanskje jeg ikke har forventet nok av de før, mens nå fikk de muligheten til å vise mer av hvordan de tenker.*

Hun reflekterer her over at elevene viste større idemangfold og hadde tydeligere fokus ved å jobbe med en selvvalgt oppgave. Jeg har tidligere nevnt at lærer-elev relasjon og lærers kjennskap til elevens erfaring i faget, ofte er grunnlaget for å veilede eleven med å utvikle en passende oppgave. Gjennom lærer 2 sin kommentar over viser det seg at lærer kan ta feil, og at elever gjennom selvbestemmelse kan mestre mer enn forventet. Hun forteller også at hun ble overrasket over at enkelte elever ikke valgte å «strekke seg» så mye som hun hadde trodd.

Lærer 2 kommenterer elevenes selvbestemmelse i fordypningsoppgaven slik: «De laget oppgaven selv. De bestemte problemstillingen selv og materialet. Det ble veldig åpent». Gjennom fjorårets erfaringer ser hun mulige endringer som kan forbedre prosessen for elever og lærere ved neste gjennomføring, og hun sier:

*Vi fikk jo masse erfaringer ved å tørre å gå så åpent ut og åpne opp for så mye. Vi fikk erfaring med utrolig mange ulike ting å jobbe med, og måter å jobbe på. Så nå vil vi lettere kunne se kanskje hvilke begrensinger som er lurt å sette, og hvilke rammer vi har, og størrelse på ting og sånt.*

Her reflekterer hun over egen planlegging og gjennomføring av oppgaven, og hun avslutter ved å trekke inn den nye fagplanen, og sier:

*Nå er det jo den nye læreplanen da, hvor jeg synes det (elevmedvirkning)kommer tydeligere fram, og etter å ha prøvd fordypning, og hatt en positiv erfaring med mye innvirkning så håper jeg at jeg skal klare å ta det med meg videre.*

Etter å ha gjennomgått tiltaket med valgfri fordypning i egne klasser sitter jeg igjen med mye god erfaring, men også med noen overraskelser. Når jeg reflekterer over tiltaket som helhet ser jeg flere sammenhenger mellom selvbestemmelse og ideutvikling, motivasjon og mestring. Jeg har også fått erfaring med hvordan forberedelse og veiledning kan støtte opp om elevenes mestring.

## 5 DRØFTING OG EVALUERING AV TILTAKET

I denne delen vil jeg drøfte resultatet fra undersøkelsene mine opp mot teori for å svare på problemstillingen min: **Hvordan erfarer lærere og elever at deltagelse i utvikling og gjennomføring av selvvalgt fordypningsoppgave i kunst og håndverk kan fremme elevenes ideutvikling, motivasjon og mestring?**

I løpet av aksjonen min har jeg studert hvordan prosessene til elevgruppen har utviklet seg. Jeg har prøvd å se sammenhenger mellom prosessene og aksjonen i klasserommet med teorigrunnet jeg har skrevet om tidligere i avhandlingen. I løpet av perioden har jeg observert og erfart flere hendelser i klasserommet som har stemt godt over ens med teorigrunnet. Praksisen i klasserommet er likevel ikke alltid så lett å sammenligne med teorien. Enkelte hendelser og erfaringer kan jeg ikke forklare ut fra teorigrunnet mitt, men jeg må ty til tidligere erfaringer eller forståelse ut fra lærer-elev relasjon. Resultatene fra intervjuene med de to faglærerne, som har erfaring med samme type oppgave, har vært meget lærerike. Jeg har gjennom perioden støttet meg noe til deres erfaringer, og det har vært betryggende å få bekreftet at flere av mine erfaringer samsvarer med deres.

Etter å ha gått i dybden gjennom denne oppgaven, studert og blitt mer bevisst på utviklingen i en kunst og designprosess, ser jeg hvordan alle deler av prosessen henger sammen i et mer eller mindre logisk system. Både ideutvikling, motivasjon og mestring henger sammen og påvirker prosessens gang. Min forforståelse var at en designprosess startet med ide utvikling, men jeg ser nå at for å komme i gang med ideutvikling trenger man både motivasjon og mestringstro. Prosessen starter altså egentlig ikke med ideutvikling, for erfaring og kunnskap elevene har fra tidligere vil spille inn allerede ved prosessens start. Jeg velger derfor å begynne denne delen med å drøfte aspekter rundt mestringstro, før jeg så ser på forberedelser før oppgavestart og ideutvikling. Jeg vil så drøfte motivasjon og mestring under prosessen. Til slutt vurderer jeg utbyttet av aksjonsforskning som metode, oppsummerer funnene mine, vurderer tiltaket og reflekterer over veien videre.

## 5.1 MESTRINGSTRO

Ifølge Bandura kommer mestringstro hovedsakelig fra elevens tidligere mestringserfaring. Har eleven mestret en lik eller lignende oppgave tidligere, vil eleven ha tro på at hen kan mestre også den nye utfordringen (Bandura, 1997, s. 80). I resultatene fra undersøkelsene mine finner jeg at en stor del av elevene (34,6%) oppgir at de valgte materiale og teknikk på grunnlag av tidligere erfaring og mestringstro. Elevene oppgir valget som trygt, og det beror høyst sannsynlig på at de har mestringstro innen dette området. Lærerne bekrefter også at en stor del av deres elever bygget oppgaven sin rundt tidligere mestring i materiale og/eller teknikk. Enkelte elever valgte å jobbe med materialer og teknikker de ikke kjente så godt fra før, og mitt inntrykk er at disse elevene gjerne var generelt sterke i faget, og derfor hadde mestringstro uten å ha så mye erfaring i valgte materiale eller teknikk. Ifølge Bandura kan elever utvikle mestringstro også ved å se at personer de sammenligner seg med opplever mestring, eller ved oppmuntring fra personer de stoler på (Bandura, 1997, ss. 85-101). En av elevene jeg intervjuet fortalte om sin inspirasjon fra nettsamfunnet Tik Tok, og jeg mener at eleven ved å se videoer av teknikkene, etter hvert satte seg selv inn i rollen til håndverkerne, og på den måten fikk mestringstro og ble motivert til å velge denne teknikken.

Mestringstro er ikke bare viktig ved oppstart av en ny oppgave, og Skaalvik utdyper dette slik: "Fordi forventninger om mestring har konsekvenser for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet når en møter problemer, og for om en velger adekvate strategier for problemløsning får forventningene også betydning for læringsutbyttet og resultatene." (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 154). Mestringstroen vil altså innvirke gjennom hele kunst og design prosessen, og påvirke hvor mye eleven lærer og hvor godt resultatet blir.

## 5.2 IDEUTVIKLING

Alle de tre lærerne, meg selv inkludert, har forberedt elevene sine på fordypningsoppgaven ved å gi elevene erfaring med grunnleggende teknikker i faget. Elevene har hatt opplæring i tre, tekstil, visuell kommunikasjon, leire og bruk av enkelte digitale verktøy. Både under intervjuene med elever og i spørreundersøkelsene kom det fra at elevene brukte erfaringen de hadde fått da de skulle velge materiale og teknikk. En av elevene understøtter i intervjuet at de har fått prøve mange ulike teknikker, og derfor vet hva de liker å jobbe med. En annen

elev skrev i spørreundersøkelsen at det var viktig å ha gått gjennom alle teknikker og fått erfaring med materialer, og så på grunnlag av denne erfaringen kunne velge det «du føler deg best i». Mitt inntrykk er at lærerne har brukt mye tid og energi på å sette elevene inn i de tekniske delene av faget, mens fokuset på ideutvikling, det å jobbe i kunst og designprosesser og med ulike arbeidsmåter, har variert fra lærer til lærer.

### 5.2.1 Trinnvise eller åpne kunst og design prosesser?

Lærer 1 er opptatt av at elevene må erfare ulike arbeidsmetoder for at de selv, gjennom erfaring og refleksjon, skal kunne avgjøre hvilken metode de synes fungerer best i forhold til utfordringen. I kunnskapsløftet 2020 er dybdelæring vektlagt, og i overordnet del står det: «Dybdelæring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Med et bredt repertoar av praktiske teknikker, kunnskap om materialer og erfaring med ulike arbeidsmåter vil elevene være forberedt til å kunne gå i dybden og fordype seg faglig.

Jeg erfarte gjennom tiltaket mitt at elevene mine burde hatt større erfaring med å bruke ulike arbeidsmetoder, og med å jobbe mer selvstendig i en kunst og designprosess. Elevene var vant til å få en ferdig oppgave med mål, arbeidskrav, stegvis framgangsmåte og kriterier ved oppstart av ny periode. I undersøkelsene kom det fram at ideutviklingen og forberedelsene tok tid, og at noen av elevene var overrasket over hvor mye tid og krefter de brukte på denne delen. Elevene hadde som nevnt over ikke deltatt i de første trinnene av kunst og designprosessene de hadde gjennomgått i 8. og i første del av 9., og det viste seg å være tidkrevende å selv skulle velge materiale, teknikk og jobbe med ideutvikling og planlegging av prosjektet, før de kom i gang med den praktiske delen av prosessen. Gjennom loggen min kom det fram at noen elever ikke forsto nødvendigheten av alt forarbeidet, og enkelte elever uttrykte at de ville foretrukket at lærerne hadde bestemt materiale, teknikk og produkt slik de har gjort i de foregående oppgavene. Elevene viste seg å ha for lite erfaring med åpne kunst og designprosesser hvor de selv skulle styre og planlegge det hele. Det er vanskelig å kombinere frie prosesser med teknisk opplæring i praktiske teknikker, og i forberedelsene til valgfri fordypning (8. trinn og første halvdel av 9.



trinn) har oppgavene, som innebærer grunnleggende opplæring, derfor vært ganske styrt, først og fremst for å rekke å nå alle mål og for å rekke den praktiske innlæringen av teknikker og håndlag. Elevene har derfor her hovedsakelig jobbet i stegvise kunst og designprosesser styrt av læreren. Under kjerneelementene i kunst og håndverk i Kunnskapsløftet 2020 vektlegges det at elevene skal jobbe i: «både åpne og utforskende prosesser, og stegvise prosesser med utvikling og innovasjon som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gjennom å ha observert og veiledet valgfri fordypning er jeg usikker på om mine elever var klare for åpne, utforskende prosesser. Jeg ser at om elevene skal mestre dette er det viktig at de har jobbet bevisst i, og fått grundig gjennomføring i stegvise prosesser på forhånd. Ved tydelig gjennomgang og refleksjon over hvert trinn i en stegvis prosess, vil elevene forhåpentlig vis ta med seg denne erfaringen inn i en åpen utforskende prosess, og på den måten lettere klare å planlegge egen oppgave.

### 5.2.2 Ideutvikling i praksis

I problemstillingen stiller jeg spørsmål om medvirkning i utvikling og gjennomføring av valgfri fordypnings oppgave vil kunne fremme elevers ideutvikling. Det var et stort sprik i hvordan elevene opplevde ideutviklingen. Noen elever opplevde den utfordrende, mens andre syntes det gikk lett. Enkelte elever har ved oppstart av en slik oppgave ideen klar, og det kan da være vanskelig å veilede eleven inn i en videreutvikling av den. Hovedmålet med fordypningsoppgaven var å «fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, utforskemuligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat» (Kunnskapsdepartementet, 2020). På alle de tre skolene lærerne i undersøkelsen jobbet ved var det et krav om at elevene skulle vise prosessen sin fra ideutvikling til ferdig produkt. For å få dokumentert dette, jobbet lærerne mye med å forklare elevene at en del av prosessen, og å presentere valg tatt underveis, er å også dokumentere forkastede ideer, og å begrunne hvorfor de valgte å ikke gå videre med disse ideene. Da elevene jobbet seg gjennom en divergerende fase av ideutviklingen, og kom over i en konvergerende fase ble en del ideer forkastet uten at elevene reflekterte skikkelig over valgene som ble tatt. Gjennom dokumentasjonen ble de bedt om å begrunne valgene og ta bilder av alle ideer, også de som ble luket bort og forkastet underveis. Dette var for å dokumentere hvordan ideutviklingen deres hadde foregått i arbeidet med fordypningen.

Stig Hjerkin Haug sier i sin bok «Stigs bok om kreativitet»: «Du må la deg inspirere. Inspirasjon er selve kilden til gode ideer. Ofte henter vi inspirasjon langt unna selve utfordringen, gjerne når du eksponerer deg for omgivelser eller opplevelser som er nye og ukjente» (Haug, 2005, s. 75). En stor del elever i min aksjon brukte diverse internettsider hvor de fant inspirasjon, men enkelte fant også ferdige oppskrifter de ønsket å følge. For faglærer ble dette en utfordring, og jeg diskuterte underveis med de andre faglærerne på skolen hvor grensen mellom inspirasjon og kopi burde gå. Dette viste seg fra min side å være for lite gjennomtenkt før oppgavens start. Det endte med at jeg måtte vurdere og diskutere det individuelt med hver enkelt elev. Oppfatningen av hvor denne grensen mellom inspirasjon og kopi går er individuell, og jeg prøvde å se an elevens forkunnskaper, praktiske evner og selvstendighet for å finne ut om jeg skulle la den enkelte gå videre med ideen(kopien) sin, eller om jeg skulle forsøke å veilede eleven bort fra ideen. For elevene som er vant til å svare på et fast oppdrag, for eksempel lag en boks i tre med faste dimensjoner, var det kanskje ikke så rart at flere av dem fant en oppskrift på nettet og ønsket å følge den.



Figur 14: Elevarbeid: Utprøving i leire (Klepp, 2022)

I mine klasser jobbet elevene med ideutvikling både på papir og i det valgte materialet. Leirdahl skriver i sin bok «Slagkraft» at: "En viktig tilnærming til både det å utvikle og bearbeide ideer, er raskt å utforske og teste ideer i praksis, gjennom modeller og prototyper" (Lerdahl, 2007, s. 189). Han sier videre at når man jobber praktisk i verksted kan man lettere teste ut ideer direkte i materialet, og at man da også lettere vil kunne se kommende utfordringer og finne løsninger (Lerdahl, 2007, s. 189).

Mitt inntrykk var at mange elever jobbet bedre med ideene sine da de fikk jobbe praktisk i materialet, og kunne prøve ut ting direkte, i stedet for å jobbe lenge med skisser, for så å kanskje finne ut at ideen deres ikke lot seg løse i selve materialet. I leire prøvde elevene ut

ulike teknikker, og enkelte opplevde stor progresjon allerede gjennom ideutviklingen. Andre elever prøvde ut ulike materialer og teknikker, og enkelte fikk allerede under ideutvikling og utprøving innsikt i hvor mye tid de ville bruke på den praktiske delen av oppgaven.

Ved skolen min har vi tidligere først og fremst jobbet i 2D med skisser, men etter å ha latt elevene eksperimentere og prøve ut direkte i materialene de skal benytte seg av i oppgaven, ser jeg at dette fungerte meget godt for en stor del av dem.

Mia Jensen beskriver den kreative prosessen som å ordne opp i kaos (Jensen, 2013, s. 42), og for en del elever opplevde de nok første del av ideutviklingen nettopp slik. I loggen har jeg skrevet at jeg var usikker på hvor mye jeg skulle kreve av elevene i første del av ideutviklingen, før jeg lot dem begynne å jobbe med produktet sitt. Jeg skrev: «Det er jo viktig at de lærer nødvendigheten av en skikkelig arbeidstegning, men jeg er også litt redd for å drepe motivasjon og kreativitet ved å drøye den praktiske delen av prosessen for lenge». Mange elever så fram til å jobbe praktisk i verkstedene, og i loggen min har jeg notert at motivasjonen i gruppene virket stigende etter første del av ideutviklingen, og at mange elever var lettet etter å ha «spikret» ideene sine.

### 5.3 MESTRING OG MOTIVASJON I PROSESSEN

Som tidligere nevnt ser jeg at mestring og motivasjon henger nesten uløselig sammen. I læreplanens overordnede del fremheves også denne sammenhengen: «Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I løpet av aksjonen observerte jeg stadig at elever gjennom prøving og feiling løste deler av oppgaven sin, opplevde mestring, og da fikk økt motivasjon. Flere elever ble også motivert av å klare praktiske deler på egenhånd og å løse tekniske utfordringer. En av elevene forteller i intervjuet at han fikk økt motivasjon av å løse utfordringer underveis, og at han da så fram til å løse de kommende utfordringene han sto foran. Som nevnt i forrige kapittel viste mange elever også større motivasjon da de var ferdige med første del av ideutvikling og forberedelse, og kunne begynne å jobbe praktisk. Motivasjonen endret seg for elevene i løpet av prosessen, og allerede under forberedelsene observerte jeg elever som trolig kom inn i flytsonen, og ikke ville gå ut i friminuttene eller gå hjem ved skoledagens slutt. Opplever eleven flyt vil oppmerksomheten samles om en aktivitet,

konsentrasjonen gjelder kun en ting, og eleven kan oppfatte det som å «bli ett med» den skapende prosessen (Chikszentmihalyi, 1996, s. 96). I perioder var det full aktivitet i verkstedene en time etter avsluttet skoledag. Noen elever valgte å jobbe etter skoletid fordi de lå dårlig an tidsmessig, mens andre var så godt i gang at de ikke ville gi seg.

Faglærerne jeg intervjuet forteller at de opplevde at de fleste elevene deres virket motiverte. Lære 2 sier at hun ikke husker at noen elever ikke var motiverte. Lærer 1 sier at hun er overbevist om at nøkkelen til motivasjon og inspirasjon ligger i selvbestemmelse. Hun sier at elevene ble motiverte av å ha utviklet oppgaven sin selv, og at oppgaven ikke var en fast bestilling fra en voksen. Disse påstandene underbygges av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori som innebærer at selvbestemmelse, mestringstro og sosial tilhørighet til gruppa eller klassen kan bidra til indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145).

### 5.3.1 Indre- og ytre motivasjon underveis

Undersøkelsene mine viser at mestringstro ved oppstart av en kunst og designprosess virker motiverende på de fleste elevene. Elevene valgte gjerne en teknikk de hadde gjennomført tidligere med et vellykket resultat, men undersøkelsene viste at i en del tilfeller var mestringstroen basert på lærerens tidligere vurderinger. I spørreundersøkelse 1, ved oppgavens start, svarte hele 36.5% av elevene at de hadde valgt materiale og teknikk basert på at de tidligere hadde fått gode karakterer i nettopp dette materialet eller i denne teknikken. I elevintervjuene svarte også en av elevene at hun kunne valgt og jobbet i hvilket som helst materiale, kun basert på tidligere oppnådde karakterer. Her vil jeg påstå at elevens mestringstro er basert på lærerens vurdering, ikke elevens egen vurdering av egne ferdigheter og tro på egen mestring. Uansett vil nok som regel lærers og elevs vurdering av elevens mestring samsvare, men det baserer seg på begges forståelse av hva god mestring er i det aktuelle materialet og teknikk.

Mitt inntrykk er at i teorien fremstilles indre og ytre motivasjon ofte som motpoler. Den indre motivasjonen, som kommer fra elevens eget ønske om å løse en oppgave, gir eleven positiv energi og fremmer elevens selvstendighet, mens den ytre motivasjonen fremstilles som negativ og noe eleven gjennomfører nesten under tvang (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.

47). I løpet av aksjonen i egne klasserom, og i resultatene fra undersøkelsene ser jeg hvordan kunst og designprosessen for mange elever skaper et vekselspill mellom indre og ytre motivasjon. I spørreundersøkelsen svarte 11,6% av elevene at motivasjonen varierte veldig i løpet av prosessen, mens 20,3% svarte at tanken på en god karakter motiverte dem. Her kommer det fram at belønningen i form av en god karakter har motivert en del elever underveis. Men er det nødvendigvis negativt? I løpet av en lang kunst og designprosess vil dagsform, uforutsette utfordringer, opplevelse av flyt, mestring og muligheter innvirke på motivasjonen. I løpet av perioden kan eleven gå fra indre motivasjon til ytre motivasjon, og kanskje tilbake til indre motivasjon igjen. Ved motstand kan det være nettopp den ytre belønningen som motiverer eleven til å komme seg videre i prosessen. Ifølge Ole Fredrik Lillemyr har Deci og Ryans forskning vist at «Lærere som er autonomiorienterte, kan benytte ytre belønning uten at det har negativ virkning på en allerede eksisterende indre motivasjon» (Deci mfl., 1981, sitert Lillemyr, 2007, s. 155). Jeg ser at denne teorien sammenfaller med mine observasjoner og resultater, og jeg tror det stemmer med flere elevers motivasjon underveis i prosessen.

### 5.3.2 Mestringserfaring avhenger av kontekst

Etter endte prosesser ser jeg også sammenhengen mellom elevenes mestringfølelse og lærerens vurdering og tilbakemelding gjennom karaktersetting. Mange av mine elever uttrykte at de var fornøyde med egen innsats. Likevel var det en del elever, som hadde hatt en travel og utfordrende avslutning på oppgaven, som like etter endt periode hadde «den helt oppe i halsen». Enkelte var skuffet over resultatet, mens andre rett og slett var lei hele oppgaven, og viste lettelse over at prosessen var over. Etter innlevering av produktene og digital dokumentasjon av prosess, tok det noen uker før elevene fikk tilbakemelding og karakter fra faglærerne. I løpet av denne tiden svarte først elevene på del 2 av spørreundersøkelsen, hvor de blant annet igjen (som i spørreundersøkelse 1) ble bedt om å rangere hvor godt de likte kunst og håndverksfaget på en skala fra 1 til 10. Etter undersøkelsen hadde alle elever en uformell presentasjon av prosessene og produktene sine for resten av elevene i klassen (under prosessen var klassene delt i to grupper), og fikk muntlig tilbakemelding fra hverandre. I tillegg rigget elever og faglærere opp en utstilling av alle arbeidene slik at elever og lærere fra andre trinn og klasser fikk se hva de hadde jobbet

med de siste 12 ukene. I spørreundersøkelsene rangerte elevene ved oppgavens start og slutt hvor godt de likte kunst og håndverksfaget på en skala fra 1 til 10. I den første undersøkelsen plasserte gjennomsnittet faget på 6,75, mens de etter endt oppgave graderte faget til 6,47. Dette overrasket meg da min forforståelse var at elevene kom til å like faget bedre etter å ha jobbet med en selvvalgt oppgave med stor grad av selvbestemmelse. I etterkant ser jeg at mestringsfølelsen til en del av elevene steg etter at de hadde levert oppgaven og hatt den «på avstand» i noen uker. I tillegg tror jeg flere elever følte større mestring etter å ha fått tilbakemelding fra andre elever, og til slutt tilbakemelding og vurdering av faglærer. Skaalvik og Skaalvik sier at en elevs mestringserfaring er avhengig av konteksten. En elev kan være usikker på egen mestring før hen har fått vurdering fra lærer, fått tilbakemelding fra andre personer eleven stoler på, og har sett hvordan andre elever har løst samme utfordring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 115). Jeg tror denne teorien stemmer over ens med flere av mine elevers mestringserfaring og deres økte mestringsfølelse ved terminens slutt. Denne økte mestringsfølelsen hos en del av elevene ville kanskje endret gjennomsnittet på hvor godt de likte kunst og håndverksfaget, hvis spørsmålet hadde blitt stilt noen uker senere.

### 5.3.3 Veiledning for mestring

I følge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori kan selvbestemmelse, følelse av kompetanse (mestringstro) og tilhørighet til gruppa fremme indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). Både i spørreundersøkelsene og under intervjuene svarte mange elever at de ble motiverte av å ha selvbestemmelse. I resultatene (se figur 9, s. 51) viste det seg at mange elever følte blant annet at de hadde løst mange utfordringer underveis i prosessen på egenhånd, hadde beregnet tiden godt, hadde utviklet en god plan for arbeidet, og klart å finne og bruke riktig verktøy på egenhånd. Disse resultatene viser at elevene selv har en oppfatning av at de har hatt en stor del selvbestemmelse og at de har jobbet selvstendig. Dette er den følelsen jeg ønsker at elevene skal sitte igjen med etter å ha fullført valgfri fordypning i kunst og håndverk, men for å oppnå dette kreves det tilpasset veiledning fra faglærer underveis. Som nevnt i kapittel 2 sier Skaalvik og Skaalvik at de fleste elever kan gjennomføre oppgaver med mindre struktur og styring fra lærer så sant de har erfaring, kunnskaper, motivasjon og mestringstro. De sier videre at det da vil være lærerens oppgave å motivere og støtte eleven underveis (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 215-216). Eleven jobber

med å løse utfordringen, mens læreren stiller de rette spørsmålene for å få eleven til å komme på rett spor, eller eventuelt tenke videre. Læreren er også en viktig støttespiller for å utvide elevens utholdenhet eller tro på egne evner.

### 5.3.4 Elevens egen ide

Begge faglærerne jeg intervjuet poengterte at de under veiledning og refleksjon, sammen med elevene, var påpasselige med å ikke veilede elevene bort fra deres opprinnelige ide. Lærer to vektlegger at «Ideen skal være elevens egen, og lærer må unngå å veilede så mye at eleven mister eierforholdet til prosjektet». Lærer 1 understreker at elevene etter hvert verner om ideen sin som det hun kaller deres «lille baby». De har selv utviklet ideen, og jobber hardt med å utvikle den og til slutt fullføre den i resultat av et gjennomført produkt.

Alle de tre lærerne, meg selv inkludert, har erfart at noen elever har valgt å jobbe med materialer eller teknikker som har vist seg mer utfordrende enn ventet. Enkelte elever har kanskje ikke valgt å jobbe med det de hadde størst forutsetning for å mestre, men ideen er elevens, og lærerens jobb blir å veilede eleven til å løse utfordringen på best mulig måte uten å overstyre. Skaalvik sier at skal eleven ha selvbestemmelse må læreren være villig til å la eleven velge sine egne løsninger, og få muligheten til å feile. Dette vi igjen kunne gi eleven erfaring og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 279). For å fremme ideutviklingen oppfordret lærerne elevene til å jobbe med flere ideer samtidig. Det ble også stilt krav om at skisser og utprøvinger skulle dokumenteres, og på denne måten jobbet lærerne med å utvide og videreføre elevenes ideutvikling, uten å si direkte at en ide var dårlig eller ikke ville fungere. I løpet av oppgavene reflekterte elever og lærere sammen over ideutvikling og praktisk problemløsning. Lærer 1 forteller at hun av og til måtte «klø seg i hodet sammen med dem» og at de løste problemene sammen. Ved å reflektere sammen kan læreren stille spørsmål og veilede eleven til å finne løsningen selv, eller finne løsningen sammen med eleven uten at eleven føler at hen mister den opprinnelige ideen sin. Ved oppstart av oppgaven hadde alle elevene på min skole hyppige samtaler med, og veiledning fra lærer om valg av materiale og teknikk. På spørsmål om hvorfor elevene hadde valgt nettopp dette materialet/denne teknikken var det kun 1,9% av elevene som svarte at valget var tatt på grunnlag av lærerens anbefaling. Som faglærer i prosjektet er min oppfatning at jeg veiledet

flere elever tydelig i retning av teknikker og materialer jeg trodde den enkelte ville mestre best, men undersøkelsen viser at elevene selv anså avgjørelsen som deres egen.

I resultatene kom det også fram at flere elever opplevde det inspirerende og motiverende å jobbe i samme verksted som de andre elevene. I Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er nettopp tilhørighet til gruppa/klassen en av faktorene for indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 145). En av elevene sa også at han likte å se arbeidene til de andre elevene i verkstedet, og jeg ser ikke bort fra at elevene kan ha funnet inspirasjon i hverandres arbeider underveis.

Ellers kom det i liten grad fram hvordan elevene har opplevd veiledning fra lærer underveis i prosessen. Kun 14% av elevene svarte at de hadde fått hjelp fra læreren med å beregne tiden underveis, mens alle de tre lærerne har, under intervju og i logg, beskrevet at de har brukt mye tid og krefter på å hjelpe elevene med å lage tidsplaner og sette opp delmål for å hjelpe dem med å rekke å bli ferdige innen tidsfristen. En av elevene nevner at faglærer har hjulpet elevene med å konkretisere ideene sine, og han observerte også at det var mye å rekke over for faglærer i oppstarten av oppgaven, da alle trengte hjelp med de ulike ideene sine. Ellers er faglærers veiledning knapt nevnt, sannsynligvis fordi elevene sitter igjen med et inntrykk av at de har løst det meste på egenhånd. Jeg anser det som positivt at elevene sitter igjen med denne følelsen etter endt prosess.

### 5.3.5 Mot og vilje til å be om hjelp

I resultatdelen har jeg referert fra egen logg at det var utfordrende å veilede elever jeg ikke kjente så godt. Det tar tid å bygge en gjensidig god lærer-elev relasjon, og med elever som ved oppstart av fordypningsoppgaven kom fra andre kunst og håndverksgrupper ble tiden for knapp til å bygge opp et solid tillitsforhold. I løpet av perioden oppdaget jeg at jeg hadde feilvurdert enkelte elevers selvstendighet, kunnskap og praktiske ferdigheter. Flere av disse «nye» elevene virket meget selvgående, og avviste stadig hjelp og veiledning, mens de forsikret at de hadde full oversikt over arbeidet sitt. I etterkant ser jeg at jeg burde ha fulgt opp noen av dem tettere, og gitt dem veiledning selv om de uttrykte at det var unødvendig. Skaalvik og Skaalvik sier at «Forskningen har vist at hjelpesøkende adferd – mot og vilje til å be om hjelp når en trenger det – er mest utviklet hos elever som er oppgaveorientert, har



forventninger om å lykkes og føler seg trygge i lærings situasjonen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 218). Hvor mye du skal «trenge deg på» elever som ikke ønsker veiledning er et stadig tilbakevendende dilemma som lærer. Man ønsker å veilede elevene, men det er vanskelig å veilede elever mot deres vilje hvis det ikke er tydelig at eleven går i feil retning. Jeg har tidligere erfaring med at enkelte elever sjelden ber om hjelp selv om de trenger det, men det var uvant å bli avvist, og jeg stolte derfor på elevenes egen dømmekraft, og tolket avvissningen som et tegn på høy grad av selvregulering. I etterkant ser jeg at grunnen til avvissningen, hos enkelte av elevene, trolig skyltes at de ikke følte seg trygge i lærings situasjonen, og med den nye faglæreren (meg).

### 5.3.6 Selvbestemmelse for alle?

Etter gjennomgang av resultatene sitter jeg igjen med oppfatningen av at elevene har satt pris på en oppgave med å ha, det jeg vil kalle, stor grad av selvbestemmelse. Mange elever har gitt tilbakemelding om at selvbestemmelsen har gitt dem motivasjon til å jobbe med oppgaven, og at det har gitt dem mestring både underveis, og ved endt prosess, å jobbe med egen ide og med mindre styrte arbeidsmåter. Men passer denne selvbestemmelsen for alle? Og fremmer den ideutvikling, mestring og motivasjon for alle? Lærer 1 fortelle at en av elevene hennes selv uttrykte at fordypning og selvbestemmelse ikke var noe for hen. Eleven var faglig dyktig, men foretrakk å jobbe i en styrt stegvis kunst og design prosess. Som nevnt i teoridelen sier Børhaug, Fenner og Aase at noen elever synes at det er behagelig at andre bestemmer. Enkelte elever ønsker ikke å bære ansvaret for å for eksempel ha valgt en oppgave de ikke mestrer, eller synes det er vanskelig å utvikle et prosjekt de ikke klarer å finne noen indre motivasjon for (Børhaug, Fenner, & Aase, 2005, s. 229). I loggen fra mitt tiltak har jeg også beskrevet elever som ønsket mye og konkret støtte og veiledning fra lærer. Som nevnt i kapittel 2 kan elever på samme klassetrinn ha stort sprik i modningsnivå og evne til selvregulering. I tillegg kan det faglige nivået både teoretisk og praktisk sprike (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 220). I klassene som omtales i denne avhandlingen er elevene tradisjonelt inndelt etter alder, og resultatene viser at momentene nevnt ovenfor er til stede mer eller mindre i alle klassene. Elevene i de omtalte klassene går på henholdsvis 9. og 10. trinn, og bare det ene året fra 9. til 10. utgjør en betydelig utvikling i modningsnivå og evne til selvregulering for en del elever. Da vi jobber med tradisjonell klasseinndeling vil

enkelte elever streve mer enn andre med å mestre selvbestemmelsen i oppgaven. Her kommer igjen veiledningen fra lærer og tilpasset opplæring inn som en viktig faktor. Det kan diskuteres om enkelte elever burde hatt strammere struktur og mer styring fra lærer, men i praksis kan det være utfordrende å gjennomføre dette uten at aktuelle elever skal føle seg stigmatisert. Ifølge kunnskapsløftet 2020 har alle elever rett til tilpasset opplæring: «Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Gjennom tilpasset opplæring og individuell veiledning vil nok lærer i samarbeid med elev likevel klare å tilpasse vanskelighetsgrad og omfang av oppgaven. Lærer 2 reflekterer over fordypningsoppgaven hun gjennomførte med klassene sine våren 2021, og forteller at noen av resultatene overrasket henne. Hun sier at flere elever som tidligere har vist middels kunnskaper og evner i faget, i løpet av fordypningen jobbet overraskende selvstendig, og viste bedre resultater enn tidligere. Hun reflekterer over dette, og undres om hun burde hatt større forventninger til dem tidligere. Hun forteller også at en del elever hun anser som sterke i faget ikke har valgt å yte så mye i løpet av fordypningen som hun hadde forutsett. Det viser at lærers forutforståelse ikke alltid stemmer, og at muligheten for selvbestemmelse kan slå ulikt ut for elevene.

## 5.4 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

Har jeg gjennom aksjonen min, teoretiske studier, spørreundersøkelser, intervjuer, observasjon og logg funnet svar på problemstillingen?

**Hvordan erfarer lærere og elever at deltagelse i utvikling og gjennomføring av selvvalgt fordypningsoppgave i kunst og håndverk kan fremme elevenes ideutvikling, motivasjon og mestring?**

Jeg kan ikke gi en sikker konklusjon på dette. I løpet av forskningen min har jeg funnet noen svar, noen usikre momenter, og det har underveis dukket opp stadig flere spørsmål. Spørsmålene om elevers selvbestemmelse fremmer motivasjon og mestring er det vanskelig å finne konkrete svar på. Det er ikke mulig å måle motivasjon og mestring direkte, men gjennom spørreundersøkelsene og intervjuene har elevene gitt meg tilbakemelding på deres

oppfatning av egen motivasjon og mestring i løpet av perioden. Jeg kan likevel ikke si at jeg har et fast svar på dette da svarene beror på elevenes tolkning av begrepene motivasjon og mestring, deres selv innsikt og deres ærlighet. Situasjonen rundt spørreundersøkelsene og intervjuene kan ha innvirket på svarene, og min tolkning av svarene kan også være feil sett fra elevenes side. Jeg sitter likevel igjen med et inntrykk av at selvbestemmelsen har fremmet elevenes motivasjon og mestring. Både egen logg og faglærerne jeg har intervjuet underbygger dette inntrykket gjennom deres beskrivelse av elevene sine i arbeid med fordypningsoppgaven.

Når det gjelder ideutviklingen til elevene i aksjonen min har jeg lite sammenligningsgrunnlag. Jeg har kun gjennomført valgfri fordypning en gang tidligere, og det var under svært begrensede rammer grunnet hjemmeskole. På tross av manglende sammenligningsgrunnlag sitter jeg også her igjen med et inntrykk av at selvbestemmelsen elevene har hatt, dog under veiledning, har fremmet ideutviklingen deres. Mange har utviklet funksjonelle og kreative produkter, men hvor grensen mellom egen ide, videreutvikling av andres ideer og ren kopi ligger er nok noe jeg må avklare og jobbe mer med neste gang jeg gjennomfører prosjektet.

Gjennom studiene gjort i dette forskningsprosjektet har jeg fått større innsikt i hvordan forberedelse og veiledning kan støtte opp under elevenes selvbestemmelse. Jeg har fått egen erfaring med hvordan jeg kan bygge opp innlæring med gradvis progresjon for å danne et solid grunnlag for elevenes fordypningsoppgave, og jeg har fått innblikk i hvordan andre faglærere jobber med forberedelse på deres skoler. Når det gjelder å balansere veiledning av elever som jobber med selvbestemmelse har jeg lært mye gjennom å lese om selvbestemmelse, lærer-elev relasjon, tilpasset opplæring og selvregulering. Faglærerne har under intervjuene beskrevet deres metoder og syn på hva de mener er den beste måten å veilede på, og jeg har i loggen min underveis i aksjonen reflektert over hvordan jeg gjør dette i praksis. Forberedelser og veiledning underveis i denne type oppgave kan sikkert løses på mange ulike måter, men jeg vil benytte meg av det jeg har erfart gjennom denne aksjonen, og bygge videre på det neste gang jeg gjennomfører valgfri fordypning i kunst og håndverk med mine elever.

## 5.5 VURDERING AV TILTAKET OG VEIEN VIDERE

Jeg vil i denne delen vurdere tiltaket jeg iverksatte i egne klasser, og reflektere over hvordan jeg kan utvikle og prøve å forbedre oppgaven neste gang den gjennomføres. Å jobbe med den valgfrie fordypningsoppgaven med aksjonsforskning som strategi har vært meget lærerikt. Aksjonsforskningen har gitt meg et tydelig fokus, og jeg har underveis tenkt igjennom og vært mere bevisst på egne handlinger i klasserommet. Jeg vil forsøke å bruke aksjonsforskning videre på kommende prosjekter og undervisning i klasserommet, slik at jeg systematisk kan reflektere og vurdere resultatene av endringer og aksjoner i undervisningen. Ved å studere diverse teorier om selvbestemmelse, mestring og ideutvikling har jeg kjent igjen teoriene underveis gjennom undervisning og veiledning av elever. Jeg forstår nå bedre bakgrunnen for og konsekvensene av, både mine og elevenes, handlinger og reaksjoner underveis i prosessen. Teoriene løser ikke alle utfordringer, men sammen med egen erfaring, og ikke minst erfaringen faglærerne jeg intervjuet har delt med meg, følte jeg meg mer sikker i avgjørelsene som ble tatt underveis i perioden. Etter gjennomføring av en vanlig oppgave reflekterer jeg også over prosess og resultat, men da mest i etterkant, og jeg er nok mindre bevisst på hva som skjer underveis. Det har også vært veldig interessant å følge elevenes opplevelse av prosessen gjennom de to spørreundersøkelsene. Den første undersøkelsen ga meg et innblikk i hva elevene tenkte ved oppgavens start, og jeg kunne allerede noen uker ut i perioden benytte meg av informasjonen elevene hadde delt. Undersøkelsen i etterkant viste meg at mine tolkninger av egne observasjoner ikke alltid stemte over ens med elevenes oppfatninger. Gjennomgang, tolkning og kategorisering av empirien, samt teoriene jeg studerte underveis, har gitt meg et større grunnlag for refleksjon over det, for nå, avsluttede tiltaket, og det har gitt meg en oversikt over hva jeg bør fokusere mer på og eventuelt endre før neste års elever skal gjennomføre valgfri fordypning.

Den praktiske delen av tiltaket har i det store og det hele fungert greit. Alle elever har gjennomført og levert oppgaven, og det har vært mange gode resultater. Karaktermessig har jeg lite å sammenligne med da fordypningsoppgaven 2021 ble gjennomført i hjemmeskole, og kriteriene for vurderingen derfor ble ganske annerledes enn årets kriterier. I forhold til første halvdel av året presterte elevene ganske likt karaktermessig, men uten å ha gått i dybden og studert tallene, tror jeg snittet økte litt fra første til andre termin.

I drøftingen har jeg nevnt noen overraskelser og noen utfordringer som dukket opp underveis. Jeg ser etter å ha studert ideutvikling, arbeidsmåter og elevers planlegging av oppgaven at her har jeg mer å hente. Fra høsten av vil jeg legge større fokus på ideutvikling, og forsøke å jobbe mer bevisst med dette i hver oppgave. Jeg ser at det kan være en fordel å snakke med elevene om hvordan ideutvikling foregår, og igjen begrunne hvorfor det er en fordel å jobbe videre med flere ideer, og ikke bare gå for «første og beste».

I tillegg bør jeg ikke bare legge opp til og bruke stegvise kunst og design prosesser uten å trekke inn elevene, men gjennomgå de ulike trinnene og reflektere sammen med elevene over i hvilken rekkefølge de ulike delene bør komme. Ved å jobbe bevisst med kunst og designprosessers oppbygning håper jeg elevene vil ta med seg noe av denne erfaringen inn i fordypningsoppgaven, når de selv skal planlegge egen prosess.

Ved vår skole må nødvendigvis kunst og håndverksgruppene oppløses når elevene gjennom selvbestemmelse skal velge materialer og teknikker selv. Elevene fordeles på de ulike verkstedene etter hvilket materiale de har valgt, og derfor vil noen elever i forbindelse med denne oppgaven få en ny faglærer. Som tidligere nevnt fant jeg det utfordrende å jobbe med enkelte av de «nye» elevene, og jeg tror at noen av dem følte seg litt utrygge med å få en ny faglærer under en såpass krevende oppgave. Neste år vil jeg derfor bruke mer tid på å få informasjon om de nye elevene fra faglærerne de har hatt tidligere. I tillegg vil jeg bruke mer tid til å bli kjent med elevene, og forhåpentligvis, bygge en bedre lærer-elev relasjon.

Både før gjennomføring av tiltaket, underveis i gjennomføringen, og nå etter endt tiltak vurderer og reflekterer jeg over om jeg bør begrense valg av teknikk og materialer elevene kan velge i. Jeg ønsker at elevene her skal få så stor selvbestemmelse som mulig, men jeg vurderer stadig om egen kapasitet til å undervise i flere rom, i flere materialer og ulike teknikker samtidig er stor nok. I år jobbet jeg en del timer ut over egen arbeidstid ved å hjelpe og veilede elever i storefri og etter skoletid, og i kunst og håndverkstimene var det ganske hektisk. Jeg kjente at jeg ble sliten både psykisk og fysisk etter disse timene, men samtidig koste jeg meg og syntes det var veldig morsomt å følge de ulike prosessene. Jeg har diskutert denne problemstillingen med de andre faglærerne på skolen, men foreløpig har vi

valgt å strekke oss for å la elevene jobbe med det de ønsker. Jeg regner med at dette punktet igjen kommer på agendaen ved forberedelse av neste års fordypningsoppgave.

Det siste punktet jeg vurderer å endre i oppgaven er om elevene bør få innflytelse i utviklingen av vurderingskriteriene. Jeg og de andre faglærerne ved skolen vurderte dette da vi utformet oppgaven, men i frykt for at oppgaven da skulle bli alt for åpen og vanskelig å vurdere, valgte vi å utvikle vurderingskriteriene uten elevmedvirkning. Jeg funderer fremdeles på om elevmedvirkning i utarbeidelse av vurderingskriteriene ville fremmet elevenes forståelse for og innsikt i hva som blir vurdert.

## 6 EGET SKAPENDE ARBEID

Jeg har utviklet mitt eget skapende arbeid som en kommentar til den teoretiske delen av oppgaven. Elementer av ideen til den kunstneriske delen av prosjektet mitt har ligget i bakhodet helt fra jeg begynte å jobbe med utforskningen. Etter hvert som jeg utviklet problemstillingen min, i den teoretiske delen av oppgaven, utviklet også den kunstneriske ideen seg. I hele masteroppgaven har jeg jobbet tett på elevene mine, og jeg har i denne praktiske delen hovedsakelig latt meg inspirere av dem. Jeg har latt meg inspirere av alle de ulike elever som samles under samme tak og i samme klasserom hver dag, hver uke, år etter år. Elevene har alle ulike bakgrunn, ulike forutsetninger, ønsker, interesser, håp og mål. De har alle sitt unike blikk på verden rundt seg, og det preger hver enkelt elevs måte å uttrykke seg på.

I generell del av Kunnskapsløftet 2020 står det følgende om tilpasset opplæring: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2020) Videre står det: «Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Jeg synes det er interessant, men også utfordrende, som lærer å ha i oppgave å tilpasse opplæringen slik at du når inn til hver enkelt elev. Det sier seg selv at en samling elever med bredt mangfold av interesser, ulike energi, ulike mengde kunnskap og ulike evner vil kreve et bredt repertoar av arbeidsmåter. Å nå alle til enhver tid lar seg vanskelig gjøre, men ved hjelp av større eller mindre grad av selvbestemmelse har jeg tro på at man kan komme et stykke på vei.

For å sette fokus på ideutvikling, skaperglede, medgang og motgang som kan oppstå gjennom prosessen med en selvvalgt fordypningsoppgave i kunst og håndverk, ønsker jeg å skape et klasserom med skulpturer inspirert av elevene jeg har jobbet med i tiltaket mitt. I dette klasserommet vil jeg plassere skulpturer av elever i ulike deler av en kreativ prosess. En kunst og design prosess består, som tidligere nevnt, av flere faser, og i løpet av disse fasene vil en og samme person være innom flere av de ulike sinnsstemningene jeg viser gjennom skulpturene mine. Tanken bak å lage et klasserom var å vise noen av alle de

situasjonene lærere og elever opplever i løpet av skoledagen. Betrakteren kan selv velge om hen vil sette seg i en av elevenes eller lærerens sted. Det er også opp til betrakteren selv hvordan hen tolker stemningen i klasserommet.

Som omtalt tidligere i oppgaven føler mange elever seg tryggest ved å jobbe med et materiale eller en teknikk de kjenner fra før (Bandura, 1997, s. 80). Dette gjelder også meg. Jeg har valgt å jobbe i leire. For det første fordi det er et materiale jeg har erfaring med fra før, og jeg kjenner meg forholdsvis trygg i en del teknikker i materialet. Jeg foretrekker å jobbe i 3D, slik at jeg har mulighet til å snu og vende på arbeidet, og jobbe fra alle side samtidig. De plastiske egenskapene til leira gjør det enkelt å prøve ut og endre ulike former og eventuelle stillinger, og du ser raskt hva som vil fungere eller ikke. Leira gir meg også mulighet til å velge uttrykket jeg ønsker alt etter hvilken leire jeg velger, men også ved at jeg kan velge hvor detaljert jeg ønsker å jobbe. En annen grunn til at jeg har valgt å jobbe i leire er at jeg av tidligere erfaring med materialet kjenner meg selv så godt at jeg vet leira "sluker meg med hud og hår". For meg er det å jobbe med leire til tider nesten meditativt, og det tar alt fokus slik at andre tanker om jobb, studier og annet som kan oppta oppmerksomheten fordufter som dugg for solen. Denne tilstanden vil jeg sammenligne med det Chikszentmihalyi kaller flyt (Rønning, 2005, s. 107). For å oppnå flyt er det for meg viktig med nok tid og å få jobbe uten avbrudd. Jeg den skapende prosessen min klarte jeg å rydde hele eller halve dager, slik at jeg fikk mulighet til å jobbe uavbrutt.

## 6.1 IDEUTVIKLING

Jeg har som nevnt jobbet en del med leire tidligere, men det har hovedsakelig vært bruksform. I undervisningen min på ungdomstrinnet underviser jeg blant annet i leire og skulptur, det har inspirert meg, og jeg har i lengre tid hatt lyst til å jobbe med det. Under lærerspesialistutdanningen jeg tok på USN 2018-20 fikk jeg muligheten, og gjennomførte en liten praktisk oppgave hvor jeg jobbet med skulptur. Som forventet viste det seg å være noe jeg satt stor pris på.

Jeg har valgt å jobbe med et figurativt uttrykk. Jeg ønsket at skulpturene mine tydelig skulle gjengi mennesker, men de har et noe forenklet uttrykk og proporsjoner og detaljer er ikke helt realistiske. Jeg har valgt å ikke ta med detaljer som for eksempel rynker i klærne.



Skulpturene mine skulle fremstille elever i ulike sinnstilstander, og jeg har lagt mest vekt på kroppsspråket til elevene. For å finne ut hvordan jeg kunne få fram de ulike sinnsstemningene valgte jeg å studere, og la meg inspirere, av Gustav Vigelands skulpturer. Gustav Vigeland er en av Norges mest kjente kunstnere, og er nok fremdeles Norges mest kjente billedhugger. Han har laget byster og skulpturer som er plassert mange ulike steder i landet, men hovedverket hans er Vigelandsparken på Frogner hvor han har over 200 skulpturer i smijern, bronse og granitt (Store norske leksikon, 2022). Vigelands skulpturer har ofte en tydelig sinnsstemning som vises gjennom kroppsspråket deres. Jeg har studert skulpturene hans først og fremst for å se hvordan han får frem sinnsstemningene. Jeg har sett på stillinger, ansiktsuttrykk, muskelspenn og samspill mellom skulpturene. Enkelte av skulpturene har inspirert meg til valg av stillinger i mine egne skulpturer (eksempler komme under). Skulpturene i Vigelandsparken er massive og forholdsvis stiliserte, mens de eldre skulpturene i Vigelandsmuseet er mer realistiske og detaljerte. Selv om skulpturene mine også er noe stiliserte, har jeg prøvd å unngå det massive preget som en del av Vigelands skulpturer har.

Grove trekk av ideen har ligget i bakhodet lenge, og for å komme fram til hvilke sinnsstemninger eller faser av prosessen jeg skulle konkretisere, har jeg studert elevenes reaksjoner og tilstander underveis i prosessene deres. Jeg hadde en kontinuerlig brainstorming over ulike sinnsstemninger, og lagde raske skisser over hvilken stilling og hvilket uttrykk hver skulptur kunne ha for å få frem den enkelte sinnsstemningen. Det var til tider utfordrende å avgjøre skulpturenes utforming. Ulike sinnsstemninger kommer fram gjennom ulikt kroppsspråk fra person til person. Dette kom tydelig fram gjennom elevenes prosesser. En elev kan uttrykke frustrasjon ved å bli sint og opprørt, mens en annen elev kan ved frustrasjon bli innesluttet og stille. Gjennom studier av Vigelands skulpturer, raske skisser og små modeller i leire har jeg studert og prøvd ut hvilke positurer som får frem de ulike sinnsstemningene. Jeg har også brukt meg selv og mine døtre som modeller i utprøvingen (se vedlegg 22). Under kommer 2 bildeserier av ideutviklingen min til skulpturer med sinnsstemningen frustrert og skulpturer som er sosialt støttende.

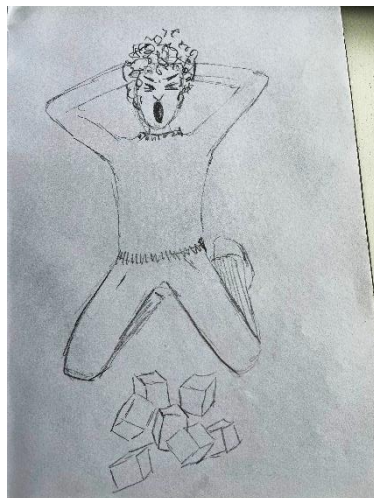
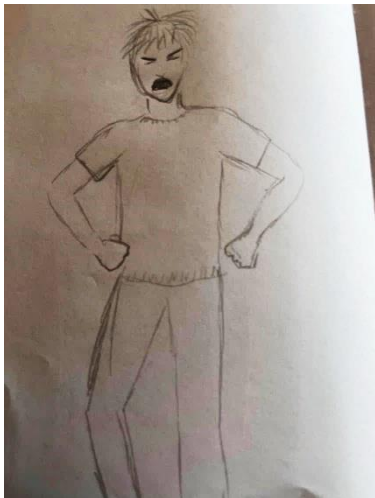


Figur 15: Skulptur fra Vigelandsparken (Klepp, 2022)



Figur 16: Skulptur fra Vigelandsparken (Klepp, 2022)

Da jeg jobbet med sinnsstemningen frustrert jobbet jeg med stilinger og uttrykk både hentet fra Vigelands skulpturer (se over), fra situasjoner i klasserommet og fra eget hode. Jeg la merke til at spente muskler og knyttede never gikk igjen både i skulpturer og situasjoner, og kom fram til at det var et element som ville fremheve sinnsstemningen frustrert.



Figur 17, 18 og 19: Skisser av sinnsstemningen frustrert (Klepp, 2022) se flere i 19.

I skissene jobbet jeg med spennet fra den frustrerte eleven som er sint, knytter nevene og kanskje skriker, til den frustrerte eleven som reagerer med oppgitthet og skuffelse, som kanskje tar seg til hodet, har en lut rygg og et fortvilet ansiktsuttrykk. Jeg jobbet også med

små leiremodeller for å finne ut hvordan ideene fungerte tredimensjonalt. Jeg bruker gjerne skisser for å konkretisere ideer, men jeg foretrekker å uttrykke meg tredimensjonalt når jeg har mulighet til det.



Figur 20, 21 og 22: Modeller av sinnstemningen frustrert (Klepp, 2022) Se flere i vedlegg 19.



Etter utprøvingen endte jeg opp med en skulptur som uttrykker frustrasjon ved å «rive seg i håret», ha et oppgitt ansiktsuttrykk og en knyttet neve.

Figur 23: Ferdig skulptur med sinnstemning frustrert (Klepp, 2022)



Under viser jeg en serie med bilder av hvordan jeg jobbet med å uttrykke sinnsstemningen sosialt støttende. Som nevnt under resultatdelen av oppgaven setter mange elever pris på å jobbe i samme verksted som andre elever (se s. 145), uten at det nødvendigvis krever at de samarbeider. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori vektlegger også viktigheten av at elever føler sosial tilknytting til gruppa (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 48), og jeg har valgt å uttrykke dette gjennom å lage to skulpturer som støtter hverandre sosialt underveis i kunst og design prosessen. Inspirasjon har jeg hentet fra en av skulpturene i Vigelandsparken (se figur 22), og jeg har jobbet med skisser og modeller for å videreutvikle ideen (figurer 23-26).



Figur 24: Skulptur fra Vigelandsparken (Klepp, 2022)



Figur 25: Skisse av sinnsstemningen sosialt støttende (Klepp, 2022)



Figur 26: Skisse av sinnsstemningen sosialt støttende (Klepp, 2022) Se flere i vedlegg 21.



Figur 27: Modell av sinnsstemningen sosialt støttende (Klepp, 2022)



Figur 28 og 29: Modeller av sinnstemningen sosialt støttende (Klepp, 2022)

Jeg begynte både skisser og modeller med å plassere elevene i en lignende positure som personene i Vigelands skulptur. Etter hvert prøvde jeg ut hvordan det ville fungere om en av elevene, og etter hvert begge elevene, flyttet noe av oppmerksomheten sin over i hver sin bok. I klasserommet eller verkstedene kan gjerne elevene ha fysisk kontakt, men fokuset er jo først og fremst på det faglige. Elevene som sitter slik rygg mot rygg med hver sin bok har konsentrasjonen på faget, men gir hverandre likevel en sosial støtte gjennom den fysiske kontakten i ryggene. Slik jeg tolker Vigelands skulptur har den først og fremst fokuset på kjærligheten og lidenskapen mellom mannen og kvinnen, mens jeg gjennom mine skulpturer ønsker å uttrykke vennskap og støtte. Da jeg formet skulpturene, valgte jeg å bytte ut den ene boken med en Ipad for å vise bruk av ulike informasjonskanaler.



Figur 30 og 31: Ferdige skulpturer med sinnstemning sosialt støttende (Klepp, 2022)

Jeg jobbet på lignende måte med flere av sinnsstemningene (se vedlegg 20). Noen sinnsstemninger krevde mange skisser og modeller, mens andre falt raskere på plass.

## 6.2 PRAKTISK PROSESS



Figur 32: Utprøving i hvit steingodsleire (Klepp, 2022)



Figur 33: Skulptur i prosess støttet opp av trekloss og svamp (Klepp, 2022)

Ved oppstart av det praktiske arbeidet vurderte jeg hva slags leire jeg skulle jobbe i. Jeg bestemte meg tidlig for å velge en leire med mye chamotte da dette gjør leira stabil, og den tåler mye uten at den sprekker i tørking eller råbrann. Jeg formet først en modell i en hvit steingodsleire med forholdsvis mye chamotte. Leira var grei å jobbe i, men jeg kom frem til at jeg ikke ønsket den hvite fargen. Den hvite fargen brukt i skulptur minner meg om gips eller marmor, og det var ikke det uttrykket jeg ønsket. Jeg ønsket at skulpturene mine skulle være litt stiliserte og litt grove i teksturen. Jeg synes at den brune leira passer bedre til «hud» og hår, og at skulpturene i denne fargen blir mer lik mennesker enn de gjør i hvit leire. Jeg valgte da i stedet en brun leire med forholdsvis mye chamotte. Leira er litt grov, så det kan være vanskelig å forme små detaljer, men etter glasurbrann blir den lysebrun og litt steinaktig i fargen, noe jeg synes passer godt til resten av uttrykket. Å jobbe med leire er å hele tiden beregne tid,



tørking og konsistens på materialet. Er leira for myk vil den ikke bære seg selv, og er den for hard mister den plastisiteten. For å unngå sprekker i tørkeprosessen bør alle deler av skulpturen tørke i likt tempo,

noe som ikke er så enkelt å beregne når godset har ulik tykkelse. Jeg har underveis i prosessen jobbet med å la leira tørke akkurat passe til enhver tid, og eventuelt brukt plast, våte filler og slikker for å beholde leira plastisk nok til å kunne forme den, og samtidig hard nok til at den skal kunne bære seg selv. Enkelte figurer var mer utfordrende på dette punktet enn andre alt avhengig av skulpturens stilling. Store deler av skulpturene er massive. Da leira har mye chamotte valgte jeg å ikke dele skulpturene og hule dem ut, men jeg gravde bare ut noe leire fra undersiden og lagde noen luftkanaler ved hjelp av en strikkepinne.

### 6.2.1 Detaljer

Skulpturene er noe stiliserte da jeg har hatt mest fokus på kroppsspråk for å få frem sinnsstemningene. Likevel har jeg jobbet litt med detaljer, først og fremst for å kunne få frem aldersgruppen, men også fordi jeg liker å jobbe med det. Jeg har latt meg inspirere av skulpturene i Do Ho Suhs «Grass Roots Square» utenfor regjeringsbygget R6. «Grass Root Square» består av 50000 skulpturer på mellom 8 og 10 cm. Skulpturene står tett sammen og symboliserer at sammen er vi sterke (Grønneberg, 2012).

Fra avstand ser skulpturene ut som gress da de er støpt i kobber, og derfor er grønne. Skulpturene «stikker opp» fra mellom betongen i bakken. Kommer du litt nærmere ser skulpturene ut som en masse av mennesker, nesten som tinnsoldater, men går du helt nær vil du oppdage at alle er ulike og har sitt særpreg.



Figur 34: Do Ho Suh, Grass root square (2012) Foto hentet fra: <https://thefashionplatemag.com/2018/09/03/a-tiny-figures-installation-shows-how-powerful-grassroots-organizations-can-be/>



Figur 35: Do Ho Suh, Grass root square (2012) Foto hentet fra: <https://thefashionplatemag.com/2018/09/03/a-tiny-figures-installation-shows-how-powerful->

Jeg har latt meg inspirere av detaljene kunstneren har benyttet seg av for å få fram «vanlige folk». Det er 400 ulike skulpturer (Koro, 2012) i verket, og de har alle ulike klær, hårfrisyrer, hodeplagg, form og størrelse. Jeg lot meg inspirere av disse detaljene da jeg skulle forme skulpturene mine. Skulpturene i «Grass root square» er forholdsvis detaljerte, med detaljer som skjortekrager, briller og rynker i klærne. Mine skulpturer har en



grovere tekstur, og er ikke fullt så detaljerte. For å få fram at skulpturene mine var ungdommer brukte jeg detaljer og rekvisitter som jeg mener tilhører ungdommens uttrykk. Jeg har benyttet meg av ulike klær og detaljer som hettegenser, høretelefoner, Ipad og lue.



Figur 36-41: Detaljer fra skulpturer (Klepp, 2022)

### 6.3 FULLFØRING AV SKAPENDE DEL

Proessen med modellering av skulpturene har gått i rykk og napp over en periode på nesten halvannet år. Jeg har i perioder vært produktiv og modellert flere skulpturer, men så har det kanskje gått flere måneder før neste periode. Likevel kjenner jeg at jeg har fått øvelse i modelleringen. Den siste skulpturen modellerte jeg mye raskere enn de første. Tiden jeg brukte kan selvsagt ha vært påvirket av dagsform og skulpturens vanskelighetsgrad, men jeg tror rett og slett at jeg nå hadde formet så mange skulpturer at det «satt i hendene». Richard Sennet omtaler i sin bok *The Craftsman* hendenes evne til

utvikling. Han sier at ved gjentatt øvelse vil hendenes ferdigheter utvikles. I begynnelsen vil man måtte eksperimentere med ulik form for berøring av materialet, ulik kraft og varsomhet. Etter hvert vil hendene kunne opprette et repertoar av ulike teknikker (Sennet, 2008, s. 178). Etter å ha jobbet jevnlig med modeller og skulpturer over lengre tid, jobbet hendene mine raskere, og jeg merket at ting jeg tidligere hadde brukt tid på å løse gikk lettere etter hvert. Jeg kunne fremdeles ha laget flere skulpturer, for ideutviklingen er ikke over, og jeg har flere skulpturer «på lager» i hodet. Likevel måtte jeg sette et tak for å klare å avslutte prosjektet, så jeg satte meg et mål om å lage 10, og så snek det seg med en 11.

I og med at prosessen har vært så lang har jeg hatt god tid til å utvikle ideene, og modellere skulpturene. Da alle skulpturene var råbrent, og jeg skulle glasere dem dukket det opp en uventet utfordring. Jeg hadde laget glasurprøver av de glasurere



Figur 42: Glasurprøver (Klepp, 2020)

jeg vurderte å bruke, og jeg hadde plukket ut fire jeg syntes harmonerte godt. Jeg glaserte alle skulpturene nest siste dag før verkstedet skulle stenge for oppussing. Jeg tenkte at jeg med mine glasurprøver var godt forberedt til glaseringen, og at nå var skulpturene ferdig, men nei. Som alle med litt erfaring innen keramikk vet, og som jeg også burde vite, er



glasurer av og til uforutsigbare. Flere av skulpturene kom ut av glasurbrann med meget skjoldete glasur. Der endret sinnstemningen min raskt fra tilfreds til frustrert. Jeg funderte en stund på hvorfor glasurene hadde blitt ujevne og fant ut at jeg måtte forsøke å brenne noen av skulpturene på nytt. Denne gangen silte jeg glasurene jeg skulle bruke for å forsikre meg om at de hadde jevnt tykkelse. Jeg fryktet at porene i leira skulle være tette og ikke ville trekke til seg glasur på nytt, så jeg valgte å brenne skulpturene 30C° høyere enn ved forrige glasurbrann. Heldigvis så dette ut til å fungere, og glasuren ble denne gangen jevnere og mer dekkende. Denne utfordringen var unødvendig. Jeg har såpass mye erfaring at jeg



Figur 43: Skulptur etter første glasurbrann (Klepp, 2020)



Figur 44: Skulptur etter andre glasurbrann (Klepp, 2020)

burde vite at glasurer kan være uforutsigbare. Jeg var også innom tanken at å sette alle skulpturene i en og samme brann kunne få negative følger, men grunnet tidspress tok jeg sjansen likevel. Heldigvis fungerte det å brenne skulpturene på nytt.



Figur 45: Glasering av skulpturer (Klepp, 2020)



Figur 46: Glasurbrann (Klepp, 2020)

### 6.3.1 Rekvisitter

I tillegg til skulpturer har jeg laget rekvisitter som pulter, bøker, klosser, ark blyanter etc. for å skape et klasserom. Tidlig i prosessen vurderte jeg å lage alle rekvisitter i porselensleire for å skape en kontrast mot den grove leira i skulpturene. Etter å ha vurdert dette en stund forkastet jeg ideen da jeg var redd at kontrasten ville trekke fokuset bort fra sinnstemningene og til rekvisittene som i utgangspunktet ikke er viktige. Tanken var at rekvisittene kun skal bygge opp under uttrykket til skulpturene, og ikke ta oppmerksomheten bort fra dem. Jeg valgte til slutt å fremstille rekvisittene i naturmaterialer med nøytrale farger. Jeg har valgt å lage pulter av tre. Her kunne jeg selvsagt ha brukt leire, men ved å lage dem i tre fikk de et strammere uttrykk, og det var enklere å få alle pultene like, slik de vanligvis er i et klasserom. Egentlig er ikke pultene like da hver enkelt pult er tilpasset til skulpturen som skal sitte ved den. Å lage skulpturene i samme størrelse og i en stilling som passet akkurat viste seg å være utfordrende da underveis i tørking og brenning kan både leira krymper, sige og vri seg. Jeg endte derfor opp med å justere lengden på alle bordbeina etter skulpturene. Jeg har valgt å la skulpturene sitte på hver deres «stubbe» i stedet for å lage stoler. Dette var også for at ikke møbler og rekvisitter skulle ta oppmerksomheten fra skulpturene. Ellers har jeg laget bøker, ark, klosser, blyanter og

strikketøy av naturfarget papir, tannpirkere, tre og garn (se figur 45-47. Fargene på rekvisittene går i omtrent samme toner som skulpturene, og jeg synes alt sammen harmonerer.



Figur 47: Rekvisitter:  
blyant og ark



Figur 48: Rekvisitter: pult



Figur 49: Rekvisitter:  
bøker, ark og klosser.

En del valg og avgjørelser i denne praktiske prosessen vil nødvendigvis tas når utstillingen rigges. Jeg vil plassere alle skulpturer og rekvisitter som et klasserom, men akkurat hvordan alt plasseres i forhold til hverandre avhenger ikke bare av mine planer, men også plassering i rommet, lys og hva som stilles ut ved siden av.

Det har vært meget tilfredsstillende å jobbe med egen kunst og design prosess. Jeg følger daglig elevers designprosesser, men kun som lærer og veileder. Det var fint å selv kunne jobbe praktisk og bli minnet på hvorfor jeg i utgangspunktet tok utdanning som faglærer i kunst og håndverk, og hvorfor jeg brenner for faget. Jeg har tro på at en lærer som har fersk egen erfaring i faget og som selv jobber med ideutvikling lettere vil sette seg inn i elevenes utfordringer og kan bruke egen erfaring i veiledningen. En lærer som er genuint glad i faget sitt vil kunne spre denne entusiasmen i klasserommet og vil da kunne fungere som en motivator for elevene sine.

## LITTERATURLISTE

Andersson-Bakken, E. &. (2021). *Metoder i klasseromsforskning, forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget AS.

Anker, T. (2021). *Analyse i praksis, en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy - The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.

Bandura, Albert (2012) *Toward an agnetic theory for the new millenium*.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.

Bjørndal, C. R. (2013). *Det vurderende øye - Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Brinkmann, S. &. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Brinkmann, s. o. (2012). *Kvalitative metoder*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Børhaug, K., Fenner, A.-B., & Aase, L. (2005). *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Fagbokforlaget.

Chikszentmihalyi, M. (1996). *Flow, den optimala opplevelses psykologi*. Bokforlaget natur og kultur.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press New York.

Gjøvsund, P. &. (2002). *Sånn eller slik*. N. W. Damm & Søn.

Grønneberg, A. (2016, 25. oktober). *50.000 statuer foran regjeringskvartalet - Små grønne figurer symboliserer styrke*. Dagbladet. <https://www.dagbladet.no/kultur/50000-statuer-foran-regjeringskvartalet/63219902>

Haug, S. H. (2005). *Stigs bok om kreativitet*. Chr. Schibsteds Forlag A/S.

Hjardemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Vigmostad og Bjørke AS.

Haabesland, A. Å. (2001). *Kunst og håndverk - hva og hvorfor*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Jacobsen, D.I. og Postholm, M.B. (2011). *Læreren med forskerblick*, Høyskoleforlaget

Jensen, M. (2013). *Estetiske læreprosesser i skole, kulturskole og barnehage*. Akademika forlag.

Juell, E. &.-J. (2006). *Å løpe mot stjernene - om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Krono (2012). *Grass roots square*. Hentet 01. august 2022 fra:  
<https://koro.no/kunstverk/grass-roots-square/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Overordnet del – Undervisning og tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Overordnet del – Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasiement-og-utforskertrang/?kode=khv01-02&lang=nob>

Kunnskapsdepartementet (2019) *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02) Kjerneelementer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>



Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i kunst og håndverk (KHV01-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/khv01-02>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Overordnet del – Demokrati og medvirkning*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

Kunnskapsdepartementet (2017). Hentet fra Overordnet del: Prinsipper for skolens praksis. Et inkluderende læringsmiljø Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>

Lerdahl, E. (2007). *Slagkraft*. Gyldendal, Norsk Forlag AS.

Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Universitetsforlaget AS.

Nielsen, L. M. (2018). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk, i går - i dag - i morgen*. Universitetsforlaget AS.

Riese, H., & Roness, D. U. (2016). *Å forske på egen praksis*. Fagbokforlaget.

Rønning, B. (. (2005). *Flyt, en nøkkel til kreativitet og innovasjon*. Tapir Akademisk Forlag.

Sennet, E., (2008) *The craftsman*, Yale university press. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/reader.action?docID=3420443>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena (2. utgave)*. Univerditetsforlaget AS.

Slemmen, T. (2015). *Vurdering for læring i klasserommet (2. utgave)*. Gyldendal Akademisk.

Store norske leksikon (2018, 4. mai) Hentet fra <https://snl.no/prosess>



Store norske leksikon (2020, 13. desember) Hentet fra: [https://snl.no/Gustav\\_Vigeland](https://snl.no/Gustav_Vigeland)

Sunde, D. J., & Wille, T. S. (2017). *Fra læreplan til klasserom*. Gyldendal Akademisk.

Thuren, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Gyldendal akademisk.

Utdanningsforbundet. (21.10.2020) Lærerrømmet episode 58: Kan elever lære å kjede seg mindre? (Audio podkast episode)  
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/larerrømmet-kan-elever-lare-a-kjede-seg-mindre/>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet, (2022). *Elevundersøkelsen 7. og 10. trinn- Læringsmiljø*. Hentet 20. mars 2022 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/elevundersokelsen--laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2022) *Elevundersøkelsen 2021 - Fortsatt godt læringsmiljø, men skolehverdagen er påvirket av pandemien*. Hentet 20. mars 2022 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fortsatt-godt-laringsmiljo-men-skolehverdagen-er-pavirket-av-pandemien>

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

## FIGURLISTE

Figur 1	Ideutviklingsmodell (Lehrdal 2007)
Figur 2	Aksjonsforskningsmodellen (Riese & Roness, 2016)
Figur 3	Egen aksjon satt inn i aksjonsforskningsspiralen (Klepp, 2022)
Figur 4	Elevarbeid: utprøving av tegne og maleteknikker (Klepp, 2022)
Figur 5	Elevarbeid: Innlæring av ny teknikk (klepp, 2022)
Figur 6	Elevarbeid: Utprøving av katt uke 1 (Klepp, 2022)
Figur 7	Elevarbeid: Utprøving av katt uke 3 (Klepp, 2022)
Figur 8	Elevarbeid: Utprøving av katt uke 3 (Klepp, 2022)
Figur 9	Resultat fra spørreundersøkelse 2
Figur 10	Ferdige elevarbeider i tekstil (Klepp, 2022)
Figur 11	Ferdige elevarbeider i papp (Klepp, 2022)
Figur 12	Ferdige elevarbeider i tre (Klepp, 2022)
Figur 13	Ferdige elevarbeider i leire (Klepp, 2022)
Figur 14	Elevarbeid: Utprøving i leire (Klepp, 2022)
Figur 15	Skulptur fra Vigelandsparken (Klepp, 2022)
Figur 16	Skulptur fra Vigelandsparken (Klepp, 2022)
Figur 17	Skisser av sinnsstemningen frustrert (Klepp, 2022)
Figur 18	Skisser av sinnsstemningen frustrert (Klepp, 2022)
Figur 19	Skisser av sinnsstemningen frustrert (Klepp, 2022)
Figur 20	Modeller av sinnsstemningen frustrert (Klepp, 2022)
Figur 21	Modeller av sinnsstemningen frustrert (Klepp, 2022)
Figur 22	Modeller av sinnsstemningen frustrert (Klepp, 2022)
Figur 23	Ferdig skulptur med sinnsstemning frustrert (Klepp, 2022)

Figur 24	Skulptur fra Vigelandsparken (Klepp, 2022)
Figur 25	Skisse av sinnsstemningen sosialt støttende (Klepp, 2022)
Figur 26	Skisse av sinnsstemningen sosialt støttende (Klepp, 2022)
Figur 27	Modell av sinnsstemningen sosialt støttende (Klepp, 2022)
Figur 28	Modeller av sinnsstemningen sosialt støttende (Klepp, 2022)
Figur 29	Modeller av sinnsstemningen sosialt støttende (Klepp, 2022)
Figur 30	Ferdige skulpturer med sinnsstemning sosialt støttende (Klepp, 2022)
Figur 31	Ferdige skulpturer med sinnsstemning sosialt støttende (Klepp, 2022)
Figur 32	Utprøving i hvit steingodsleire (Klepp, 2022)
Figur 33	Skulptur i prosess støttet opp av trekloss og svamp (Klepp, 2022)
Figur 34	Do Ho Suh, (2012) Grass root square. Foto hentet fra: <a href="https://thefashionplatemag.com/2018/09/03/a-tiny-figures-installation-shows-how-powerful-grassroots-organizations-can-be/">https://thefashionplatemag.com/2018/09/03/a-tiny-figures-installation-shows-how-powerful-grassroots-organizations-can-be/</a>
Figur 35	Do Ho Suh, (2012) Grass root square. Foto hentet fra: <a href="https://thefashionplatemag.com/2018/09/03/a-tiny-figures-installation-shows-how-powerful">https://thefashionplatemag.com/2018/09/03/a-tiny-figures-installation-shows-how-powerful</a>
Figur 36	Detaljer fra skulpturer (Klepp, 2022)
Figur 37	Detaljer fra skulpturer (Klepp, 2022)
Figur 38	Detaljer fra skulpturer (Klepp, 2022)
Figur 39	Detaljer fra skulpturer (Klepp, 2022)
Figur 40	Detaljer fra skulpturer (Klepp, 2022)
Figur 41	Detaljer fra skulpturer (Klepp, 2022)
Figur 42	Glasurprøver (Klepp, 2020)
Figur 43	Skulptur etter første glasurbrann (Klepp, 2020)
Figur 44	Skulptur etter andre glasurbrann (Klepp, 2020)
Figur 45	Glasering av skulpturer (Klepp, 2020)
Figur 46	Glasurbrann (Klepp, 2020)
Figur 47	Rekvisitter: blyant og ark

Figur 48	Rekvisitter: pult
Figur 49	Rekvisitter: bøker, ark og klosser.

# VEDLEGG

Vedlegg 1: Resultater hentet fra Elevundersøkelsen 2021-22

Vedlegg 2: Den didaktiske relasjonsmodellen

Vedlegg 3: Den hermeneutiske spiral

Vedlegg 4: Intervjuguide lærere

Vedlegg 5: Intervjuguide elever

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til informanter (elever)

Vedlegg 7: Samtykkeskjema elever

Vedlegg 8: Samtykkeskjema lærere

Vedlegg 9: Meldeskjema NSD

Vedlegg 10: Godkjenning av NSD

Vedlegg 11: Svar fra spørreundersøkelse 1

Vedlegg 12: Svar fra spørreundersøkelse 1

Vedlegg 13: Svar fra spørreundersøkelse 2

Vedlegg 14: Svar fra spørreundersøkelse 1

Vedlegg 15: Svar fra spørreundersøkelse 2

Vedlegg 16: Svar fra spørreundersøkelse 2

Vedlegg 17: Ferdige elevarbeider fra valgfri fordypning

Vedlegg 18: Lokal fagplan

Vedlegg 19: Ideutvikling av sinnsstemning frustrert


Vedlegg 20: Ideutvikling av sinnsstemning grublende

Vedlegg 21: Ideutvikling av sinnsstemning sosialt støttende


Vedlegg 22: Ideutvikling av sinnsstemning oppgitt med meg selv som modell

## Vedlegg 1: Resultater hentet fra Elevundersøkelsen 2021-22

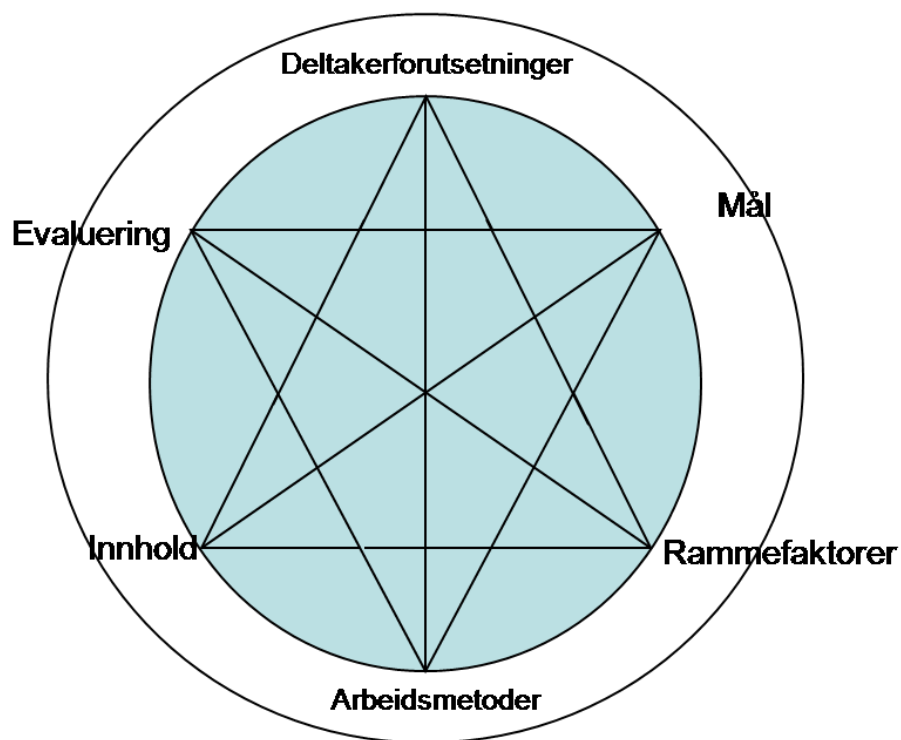
[Elevundersøkelsen 7. trinn og 10 trinn – læringsmiljø \(udir.no\)](#)



Teama	Spørsmål	2019-20		2020-21		2021-22	
		7. trinn	10. trinn	7. trinn	10. trinn	7. trinn	10.trinn
Motivasjon	Er du interessert i å lære på skolen?	4,1	3,9	4,0	3,9	3,9	3,8
Motivasjon	Hvor godt liker du skolearbeidet?	3,7	3,3	3,6	3,3	3,5	3,3
Motivasjon	Jeg gleder meg til å gå på skolen	3,9	3,5	3,8	3,5	3,7	3,5
Elevdemokrati/ medvirkning	Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?	3,4	3,0	3,3	3,0	3,2	3,0

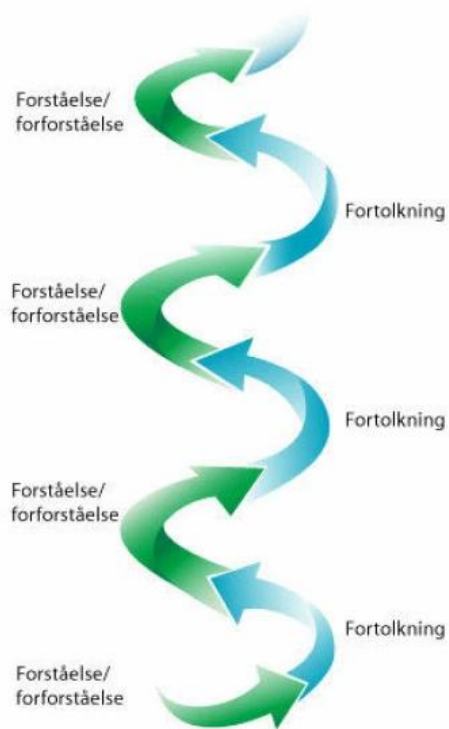


## Vedlegg 2: Den didaktiske relasjonsmodellen



Illustrasjon: Den didaktiske relasjonsmodellen Hiim og Hippe 2009, Bjørndal og Lieberg 1978, referert i <https://mestring.no/helsepedagogikk/pedagogisk-tilnaerming/didaktisk-relasjonsmodell/>.

### Vedlegg 3: Den hermeneutiske spiral



Hentet fra: <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732> Grafikk: Mette Friis-Mikkelsen



## Vedlegg 4: Intervjuguide lærere

### Intervju guide k og h lærere

#### Bakgrunn:

1. Hvor lenge har du jobbet som k og h lærer?
2. Hvilken utdanning har du?

#### Elevmedvirkning:

3. Hva legger du i begrepet elevmedvirkning?
4. I hvor stor grad og på hvilken måte har elevene medvirkning i kunst og håndverkstimene?
5. I hvor mange og i hvilke typer oppgaver har elevene medvirkning?
6. Hvordan organiserer du elevmedvirkning i praksis? (gruppevis, lapper, individuelt, åpen diskusjon, styringsgruppe osv)
7. Hvor lenge har du praktisert elevmedvirkning?
8. Har elevene større eller mindre innvirkning i dag enn tidligere i dine timer?
9. Gjennomgår elevene noen form for opplæring i elevmedvirkning? Hvordan?
10. Tror du at elevene har større eller mindre elevmedvirkning i kunst og håndverk enn i andre fag? (på din skole)

#### Valgfri fordypningsoppgave:

11. Hvor lang erfaring har du med at elevene har fordypning siste halvår i 10?
12. Hvordan gjennomfører du dette?
13. Hvor lang tid har elevene på denne oppgaven?
14. Lager elevene oppgaven selv? Hvordan? Hvor mye selvstendighet?
15. Lager elevene vurderingskriteriene selv? Hvor mye selvstendighet?
16. Lager elevene tidsplanen selv?
17. Får elevene vist sitt potensiale i denne oppgaven?
18. Har du inntrykk av at dette er en oppgave hvor elevene er mer inspirert enn i andre oppgaver? Hvorfor?
19. Viser elevene større motivasjon i arbeidet med denne oppgaven? Hvorfor?
20. Opplever elevene mer mestring i arbeidet med denne oppgaven? Hvorfor?
21. Øker elevenes evne til selvregulering seg i løpet av denne oppgaven?
22. Hvilke elever fungerer fordypningen best for? Hvorfor?
23. Hvilke elever fungerer den dårligst for? Hvorfor?
24. Oppstår det spesielle utfordringer med en slik type oppgave?
25. Med tanke på standpunktvurdering, er dette en oppgave hvor elevene får vist hva de kan?
26. Vektlegger du oppgaven tyngre enn de andre oppgavene i sluttvurderingen?
27. Har du endret gjennomføringen av denne oppgaven i løpet av årene? Hvordan, og hvorfor?

#### Andre kommentarer:

## Vedlegg 5: Intervjuguide elever

### Intervjuguide elever 27.04.22

Problemstilling/forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Hvordan kan arbeid med valgfri fordypningsoppgave fremme elevenes ideutvikling?	Hvordan synes du det var å avgjøre hvilket materiale du skulle jobbe med i fordypningsoppgaven? Hvorfor, hvorfor ikke?
	Hvilket materiale og hvilken teknikk valgte du? Og hvorfor valgte det? (kan også være mestring)
	Hva synes du om å skulle lage denne oppgaven uten å ha en oppgavetekst fra læreren, kun kriterier?
	Hva inspirerte deg og hvordan utviklet du ideen din? Tegnet du skisser, lagde du utprøvinger, modeller, søkte du informasjon om ulike teknikker etc.
Hvordan kan arbeid med valgfri fordypningsoppgave fremme elevenes motivasjon?	Hva motiverte deg til å jobbe med oppgaven? (oppstart – midten – avslutning)
	Hvilke utfordringer støtte du på i løpet av prosessen? Hva var mest utfordrende? Hvorfor?
	Var det vanskelig å beregne tiden og prosessen(rekkefølgen) på egenhånd?
	Hvordan fungerte det praktiske arbeidet i verkstedene?
Hvordan kan arbeid med valgfri fordypningsoppgave fremme elevenes mestring?	Var det noe i prosessen du følte av du fikk godt til? Hva og hvorfor
	Hva synes du om resultatet av oppgaven din?
	Fikk du vist hva du kan/ferdighetene dine gjennom oppgaven?
Annet	Vil du anbefale skolen å fortsette med denne typen oppgaver? Hvorfor/hvorfor ikke
	Andre kommentarer

## Vedlegg 6: Informasjonsskriv til informanter (elever)

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ” ELEVmedvirkning i kunst og håndverk”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *prøve ut og kartlegge ulike måter å gjennomføre elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget i praksis*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å sette søkelys på elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget. Jeg vil ta utgangspunkt i kunst og håndverksundervisning på ungdomsskolen (8. Til 10. Trinn). Med elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget mener jeg elevers mulighet til å påvirke egen læring gjennom ulike valgmuligheter innen materialer og teknikker og eventuell mulighet til å påvirke undervisningsmetoder, arbeidsmetoder, oppbygging av oppgaver, tidsbruk, vurderingskriterier og vurderingsformer.

Foreløpig problemstilling for prosjektet er:

**«På hvilken måte kan elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget gjennomføres i praksis for å fremme motivasjon, mestring og mulighet for dybdeløring?»**

**Prosjektet er en masteroppgave i studiet Fagdidaktikk – kunst og design ved Oslo Met som avsluttes våren 2022.**

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

Oslo Met er ansvarlig for prosjektet.

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

Du har blitt bedt om å delta i en anonym spørreundersøkelse fordi du er elev på ungdomstrinnet som deltar i kunst og håndverks undervisning.

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

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du svarer på en spørreundersøkelse. Undersøkelsen er anonym og tar ca. 15 minutter. Spørreundersøkelsen handler om elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget.

Jeg vil også intervju og gjennomføre spørreundersøkelse blant kunst og håndverkslærere som underviser på ungdomstrinnet.

#### **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. Det vil ikke påvirke karakterer eller forholdet ditt til læreren om du ikke ønsker å delta i undersøkelsen.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Jeg, Gry Klepp og veileder, Janne Beate Reitan som vil ha tilgang til innsamlet data. Spørreundersøkelsen er anonym.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteravhandlingen.

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

Spørreundersøkelsen er anonym, og opplysningene kan ikke spores tilbake til deg.

### **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.

Du kan ikke identifiseres i datamaterialet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met 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: Prosjektansvarlig student Gry Klepp, [REDACTED] eller veileder Janne Beate Reitan [REDACTED]. Personvernombud ved Oslo Met: Ingrid Jacobsen, [REDACTED]

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](mailto:personvermtjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gry Klepp  
(student)

Janne Reitan  
(Forsker/veileder)

## Vedlegg 7: Samtykkeskjema elever

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ” ELEVmedvirkning i kunst og håndverk”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *prøve ut og kartlegge ulike måter å gjennomføre elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget i praksis*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å sette søkelys på elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget. Jeg vil ta utgangspunkt i kunst og håndverksundervisning på ungdomsskolen (8. Til 10. Trinn). Med elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget mener jeg elevers mulighet til å påvirke egen læring gjennom ulike valgmuligheter innen materialer og teknikker og eventuell mulighet til å påvirke undervisningsmetoder, arbeidsmetoder, oppbygging av oppgaver, tidsbruk, vurderingskriterier og vurderingsformer.

Foreløpig problemstilling for prosjektet er:

**«På hvilken måte kan elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget gjennomføres i praksis for å fremme motivasjon, mestring og mulighet for dybdelæring?»**

Prosjektet er en masteroppgave i studiet Fagdidaktikk – kunst og design ved Oslo Met som avsluttes høsten 2022.

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

Oslo Met er ansvarlig for prosjektet.

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

Du har blitt bedt om å delta i et intervju fordi du er elev på ungdomstrinnet som deltar i kunst og håndverks undervisning.

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

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil ta ca. 30 minutter. Intervjuet omhandler elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget på ungdomstrinnet. Jeg vil bruke lydopptaker under intervjuet, og ved transkribering vil alle personopplysninger anonymiseres.

Jeg vil også samle data til prosjektet gjennom intervju og spørreundersøkelser av kunst og håndverkslærere som underviser på ungdomstrinnet.

#### **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. Ta kontakt med Gry Klepp på

██████████ Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke påvirke karakterer eller forholdet til lærer om du trekker deg fra eller ikke ønsker å delta i intervjuet. Etter intervjuet vil jeg sende deg den transkriberte teksten (lydopptaket skrevet som tekst) så du eller foresatte kan fjerne eller endre opplysninger om deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Gry Klepp og veileder, Gunhild Vatn som vil ha tilgang til innsamlet data. Alle data vil bli anonymisert, og navn vil bli byttet ut med nummer.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteravhandlingen.

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

Opplysningene anonymiseres underveis og senest når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er november 2022. Alle lydopptak slettes ved prosjektets slutt.

### **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 og foresattes samtykke.

På oppdrag fra Oslo Met 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: Prosjektansvarlig student Gry ██████████ eller veileder Gunhild Vatn ██████████. Personvernombud ved Oslo Met: 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 ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gry Klepp  
(student)

Gunhild Vatn  
(veileder)

---

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Elevmedvirkning i kunst og håndverk, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at:

---

(navn på elev)

- Kan delta i intervju
- At det brukes lydopptak under intervjuet

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

---

(Signert av foresatte, dato)

## Vedlegg 8: Samtykkeskjema lærere

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ” ELEVmedvirkning i kunst og håndverk”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *prøve ut og kartlegge ulike måter å gjennomføre elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget i praksis*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å sette søkelys på elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget. Jeg vil ta utgangspunkt i kunst og håndverksundervisning på ungdomsskolen (8. Til 10. Trinn). Med elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget mener jeg elevers mulighet til å påvirke egen læring gjennom ulike valgmuligheter innen materialer og teknikker og eventuell mulighet til å påvirke undervisningsmetoder, arbeidsmetoder, oppbygging av oppgaver, tidsbruk, vurderingskriterier og vurderingsformer.

Foreløpig problemstilling for prosjektet er:

**«På hvilken måte kan elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget gjennomføres i praksis for å fremme motivasjon, mestring og mulighet for dybdelæring?»**

Prosjektet er en masteroppgave i studiet Fagdidaktikk – kunst og design ved Oslo Met som avsluttes våren 2022.

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

Oslo Met er ansvarlig for prosjektet.

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

Du har blitt bedt om å delta i et intervju på grunnlag av din stilling som kunst og håndverkslærer på ungdomstrinnet.

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

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil ta ca. 40 minutter. Intervjuet omhandler elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget på ungdomstrinnet. Jeg vil bruke lydopptaker under intervjuet, og ved transkribering vil alle personopplysninger som navn, alder, kjønn, navn på skole og andre opplysninger som kan identifisere deg anonymiseres.

Jeg vil også samle data til prosjektet gjennom intervju og anonyme spørreundersøkelser av elever samt loggføring fra deltakende observasjon.

#### **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. Ta da kontakt med Gry Klepp på [REDACTED]. 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. Etter intervjuet vil jeg sende deg den transkriberte teksten så du kan fjerne eller endre opplysninger om deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Gry Klepp, veileder Gunhild Vatn og veileder Karen Brønne som vil ha tilgang til innsamlet data. Alle data vil bli anonymisert, og navn vil bli byttet ut med nummer.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i masteravhandlingen.

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

Opplysningene anonymiseres underveis og senest når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er november 2022. Alle lydopptak slettes ved prosjektets slutt.

### **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 Oslo Met 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: Prosjektansvarlig student Gry Klepp, [REDACTED] eller veileder Gunhild Vatn [REDACTED] [mailto:Personvernombud ved Oslo Met: Ingrid Jacobsen,](mailto:Personvernombud@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gry Klepp  
(Student)

Gunhild Vatn  
(veileder)

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Elevmedvirkning i kunst og håndverk, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 9: Meldeskjema NSD

25.08.2022, 19:54

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Meldeskjema

### Referansenummer

178994

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person

### Beskriv hvilke andre opplysninger som vil kunne identifisere en person du skal behandle

Data fra elevers egenvurdering av prosess og produkt. Ved beskrivelse av teknikk, prosess og det fysiske produktet vil det være mulig å gjenkjenne personen. Opplysningene vil anonymiseres i logg og avhandling, og ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

### Prosjektinformasjon

#### Prosjekttittel

Elevmedvirkning i kunst og håndverk

#### Prosjektbeskrivelse

Formålet med prosjektet er å prøve ut og kartlegge ulike metoder for elevmedvirkning i kunst og håndverksfaget på ungdomstrinnet.

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Lydopptak skal brukes til intervju og fokusgruppeintervju av informanter. Eventuelle personopplysninger som kommer fram i lydopptaket anonymiseres ved transkribering, og lydopptakene slettes. Behovet for lydopptak begrunnes med at dette gjør det enklere å få med alle opplysninger, og at lydopptak forstyrrer eller innvirker i liten grad intervjuer og den som intervjues.

Jeg ønsker å samle data fra elvers egenvurdering. Elevene vurderer egen prosess og eget produkt etter hver periode i faget (omtrent 2 perioder hvert halvår). I prosjektet mitt ønsker jeg å prøve ut og utvikle ulike metoder for å gi elevene medvirkning i faget. Ved å studere elevenes egenvurdering vil jeg kunne finne data om hvordan de ulike metodene fungerer, og hvordan elevene utvikler evner og benytter seg av muligheter til elevmedvirkning.

#### Ekstern finansiering

#### Type prosjekt

<https://meldeskjema.nsd.no/eksport/5f437450-7036-4c38-a4ad-4b2ba332652b>

1/7

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Gry Klepp, s181568@oslomet.no, tlf: 95153929

**Behandlingsansvar**

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Handelshøyskolen

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

Gunhild Vatn, Gunhild.Vatn@oslomet.no, tlf: 67238786

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

Nei

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Elever som deltar i kunst og håndverks undervisning ved utvalgte ungdomsskoler.

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Utvalget rekrutteres av meg gjennom feltarbeid eller av andre kunst og håndverks lærere i mitt nettverk.

**Alder**

12 - 16

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Lydopptak av personer

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**

**Personlig intervju**

**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Hvem samtykker for barn under 16 år?**

Foreldre/foresatte

**Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?**

Ungdom

### **Informasjon for utvalg 1**

#### **Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

#### **Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### **Utvalg 2**

---

#### **Beskriv utvalget**

Kunst og håndverks lærere som underviser på ungdomstrinnet

#### **Rekruttering eller trekking av utvalget**

Utvalget rekrutteres i eget nettverk

#### **Alder**

20 - 72

#### **Personopplysninger for utvalg 2**

- Lydopptak av personer

#### **Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?**

#### **Personlig intervju**

#### **Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

### **Informasjon for utvalg 2**

#### **Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

#### **Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### **Utvalg 3**

---

### Beskriv utvalget

Kunst og håndverks lærere som underviser på ungdomstrinnet.

### Rekruttering eller trekking av utvalget

Utvalget rekrutteres av meg fra mitt nettverk.

### Alder

21 - 74

### Personopplysninger for utvalg 3

- Lydopptak av personer

### Hvordan samler du inn data fra utvalg 3?

### Gruppeintervju

### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

### Informasjon for utvalg 3

### Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### Utvalg 4

---

### Beskriv utvalget

Elever som deltar i kunst og håndverks undervisning ved utvalgte ungdomsskoler.

### Rekruttering eller trekking av utvalget

Utvalget rekrutteres av meg gjennom feltarbeid eller av andre kunst og håndverks lærere i mitt nettverk.

### Alder

12 - 16

### Personopplysninger for utvalg 4

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Andre opplysninger som vil kunne identifisere en fysisk person



**Hvordan samler du inn data fra utvalg 4?****Deltakende observasjon****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Hvem samtykker for barn under 16 år?**

Foreldre/foresatte

**Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?**

Ungdom

**Informasjon for utvalg 4****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Tredjepersoner****Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon****Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Ved å ta kontakt med meg på e-post.

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

Resultat av intervjuer og eventuell transkribert tekst sendes for gjennomlesing til informantene. Intervjuene brukes ikke i prosjektet før de er godkjent av informantene.

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

100-999

## Tillatelser

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

## Behandling

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

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

Nei

## Sikkerhet

---

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

Ja

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

- Opplysningene anonymiseres fortløpende

## Varighet

---

**Prosjektperiode**

01.09.2020 - 01.11.2022

**Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?**

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Koblingsnøkkelen slettes



## Vedlegg 10: Godkjenning av NSD

[Meldeskjema](#) / [Elevmedvirkning i kunst og håndverk](#) / Vurdering

### Vurdering

**Dato**  
08.09.2020

**Type**  
Standard

**Referansenummer**  
178994

**Prosjekttittel**  
Elevmedvirkning i kunst og håndverk

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Handelshøyskolen

**Prosjektansvarlig**  
Janne Beate Reitan

**Student**  
Gry Klepp

**Prosjektperiode**  
01.09.2020 - 01.11.2022

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

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 den 08.09.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### 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://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.22.

#### LOVLIG GRUNNLAG – utvalg 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene under 15 år. 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 bekræftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### LOVLIG GRUNNLAG – utvalg 2 og 3

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 bekræftelse 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.

#### LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

#### 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/sine barns 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).

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

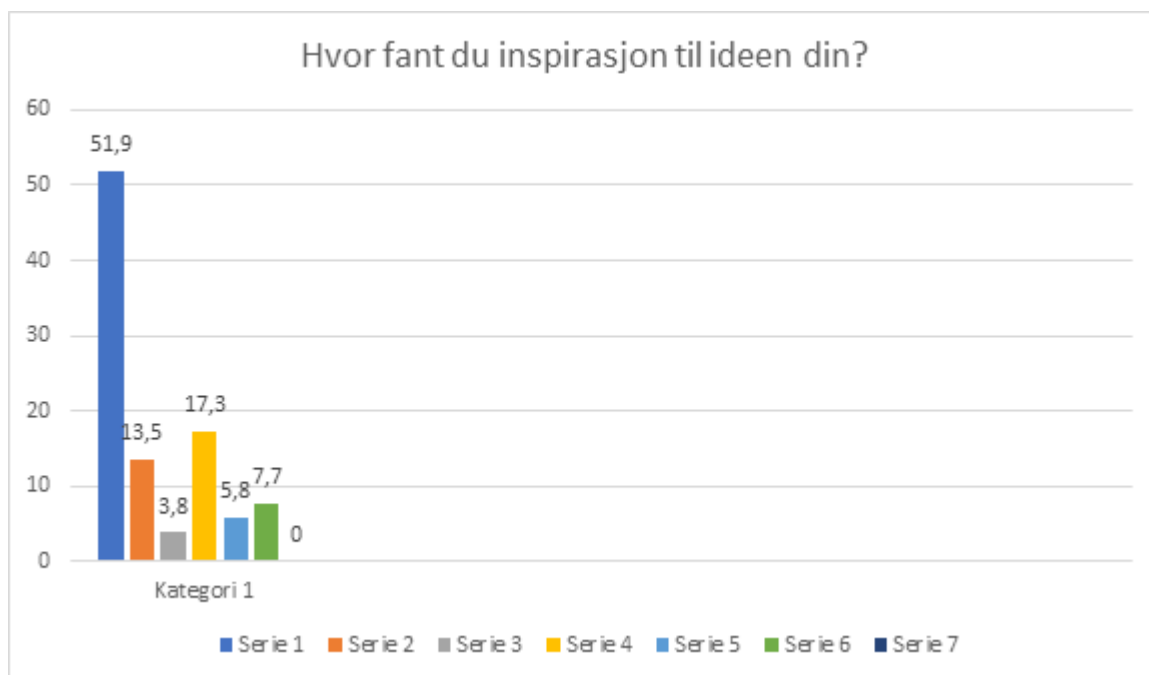
#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 11: Svar fra spørreundersøkelse 1



Serie 1: Fra internett

Serie 2: Fra gjenstander eller bilder jeg har sett rundt meg.

Serie 3: Fra en eller flere medelever.

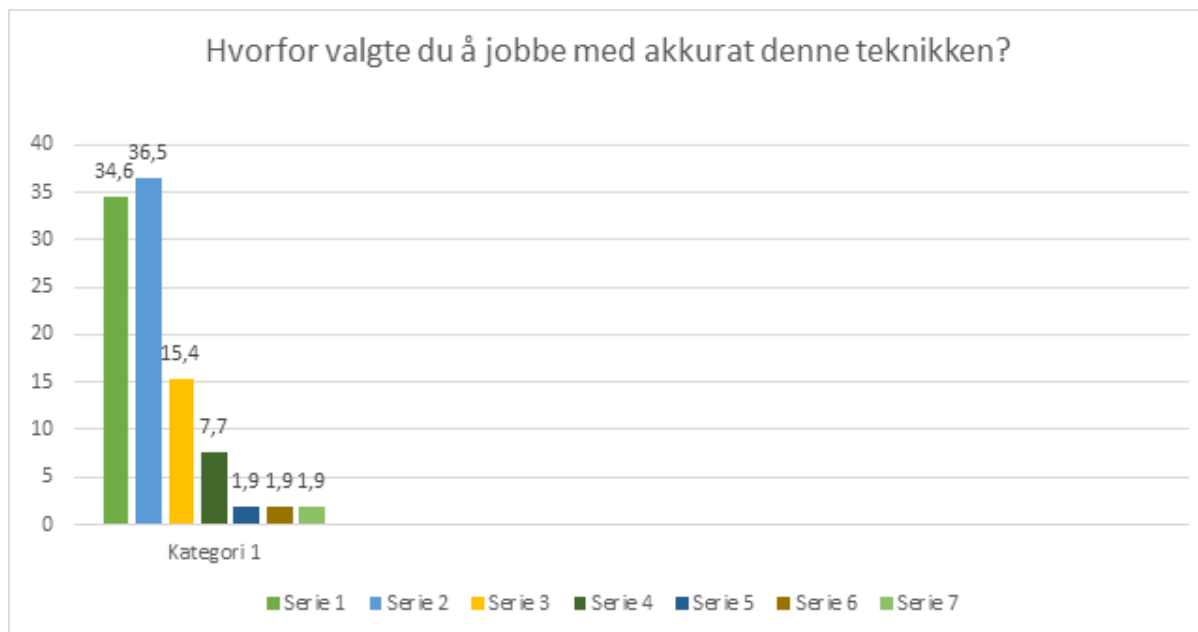
Serie 4: Jeg har hatt denne ideen lenge.

Serie 5: Fra interesser på fritiden eller aktiviteter på fritiden.

Serie 6: Vet ikke.

Serie 7: Annet

## Vedlegg 12: Svar fra spørreundersøkelse 1



Serie 1: Jeg hadde erfaring med en, så det var trygt.

Serie 2: Jeg hadde fått god karakter i dette materialet/teknikken tidligere.

Serie 3: Jeg hadde lyst til å lære meg noe jeg ikke hadde så mye erfaring med.

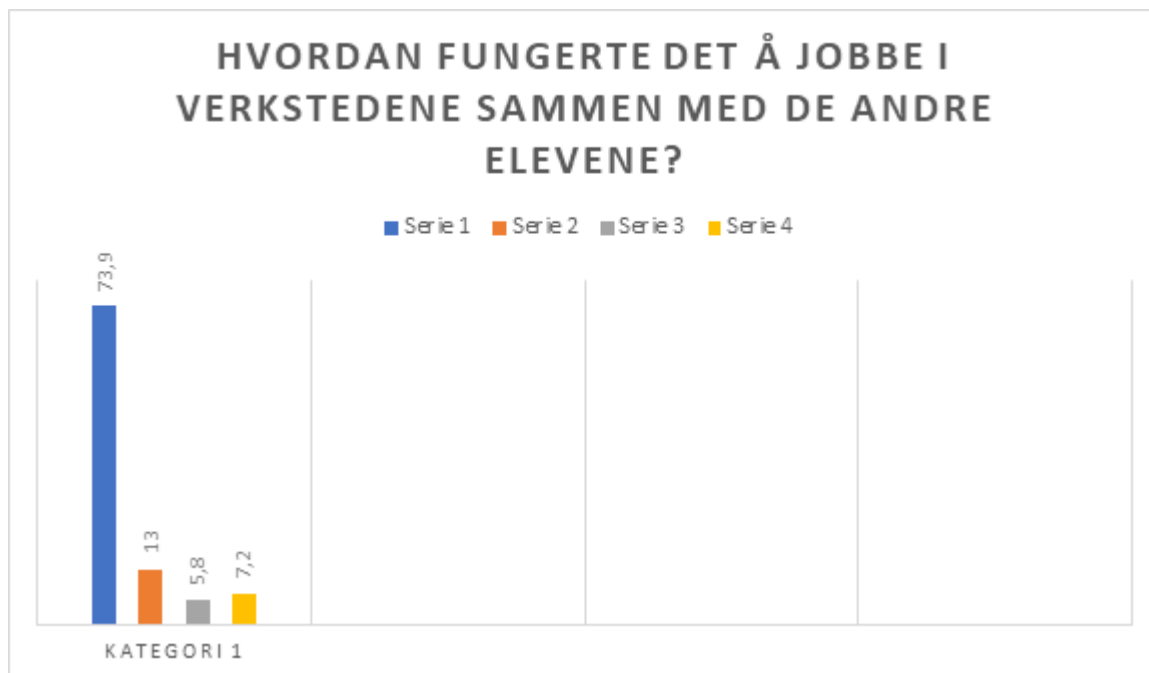
Serie 4: Det var helt tilfeldig/vet ikke.

Serie 5: Læreren anbefalte meg å jobbe med dette materialet/denne teknikken.

Serie 6: Jeg valgte det for å komme på samme gruppe som vennene mine.

Serie 7: Annet.

## Vedlegg 13: Svar fra spørreundersøkelse 2



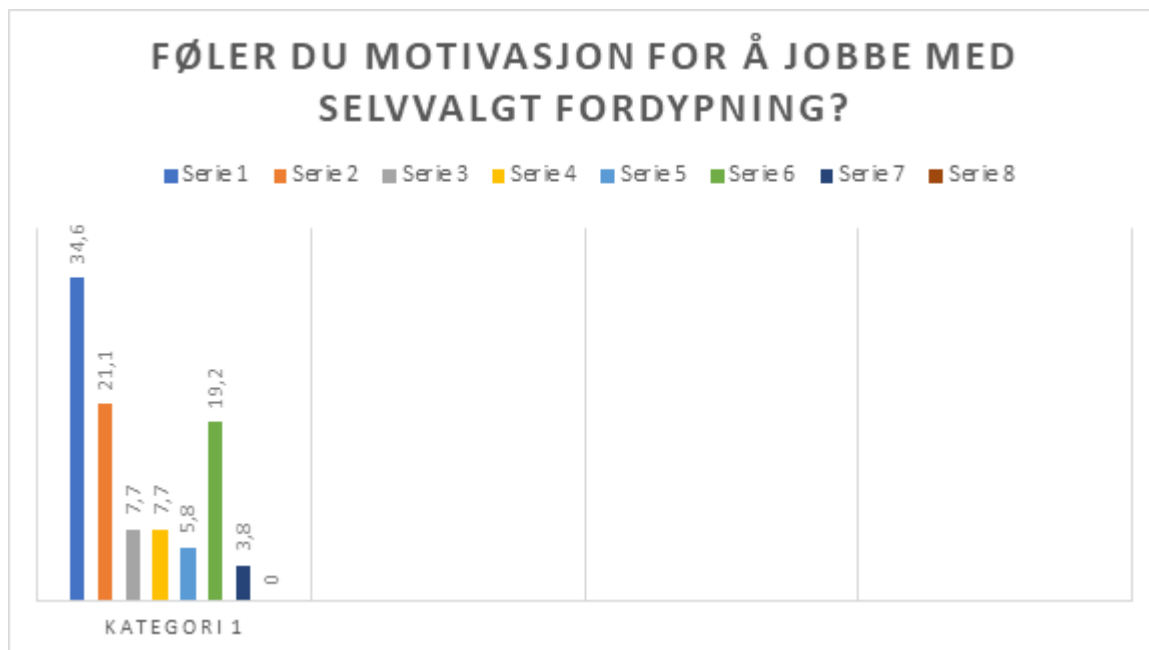
Serie 1: Det var hyggelig å jobbe i samme verksted som de andre i gruppa.

Serie 2: Det var inspirerende og motiverende å jobbe sammen med de andre elevene i gruppa.

Serie 3: Det var forstyrrende å jobbe med alle de andre elevene rundt meg.

Serie 4: Jeg ble motivert til å jobbe når jeg så de andre elevene jobbe.

## Vedlegg 14: Svar fra spørreundersøkelse 1



Serie 1: Ja, jeg blir motivert av å velge materiale og teknikk selv.

Serie 2: Ja, jeg blir motivert av å få velge hva jeg skal lage.

Serie 3: Nei, jeg synes det virker vanskelig å lage oppgaven selv.

Serie 4: Vet ikke.

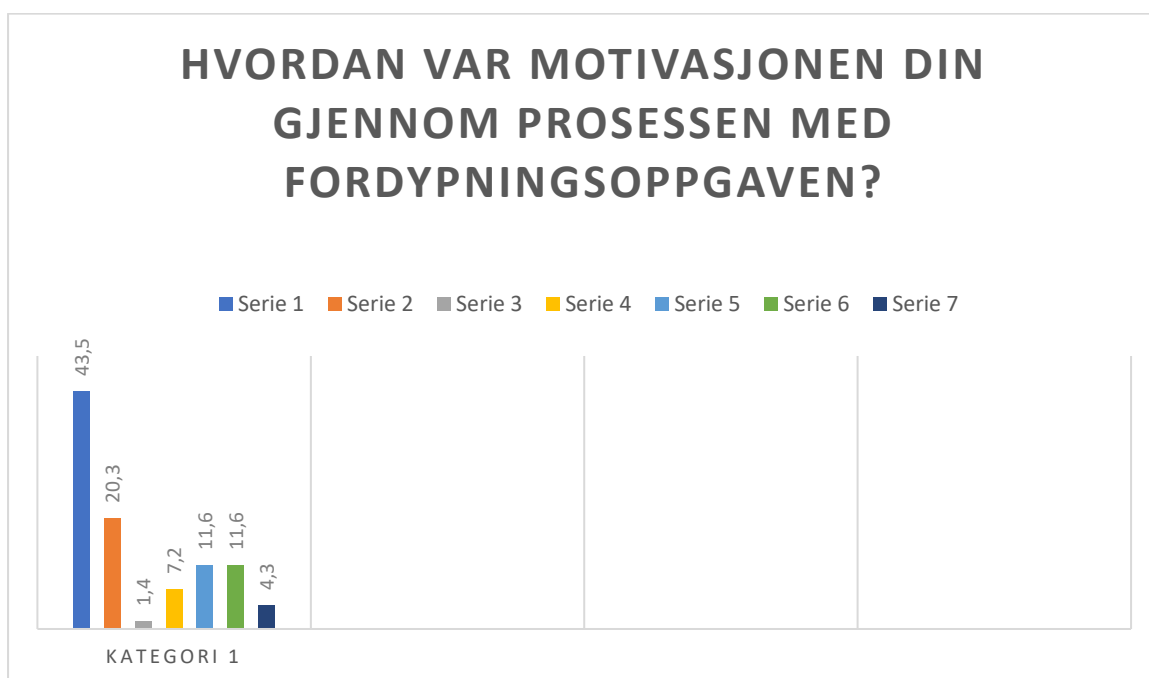
Serie 5: Jeg er verken mer eller mindre motivert for denne oppgaven i forhold til andre oppgaver i k og h.

Serie 6: Ja, jeg blir motivert av å skulle jobbe med noe jeg har egen interesse i.

Serie 7: Ja, for nå skal jeg jobbe for en god karakter.

Serie 8: Annet

## Vedlegg 15: Svar fra spørreundersøkelse 2



Serie 1: Jeg likte å jobbe med noe jeg selv hadde valgt.

Serie 2: Tanken på en god karakter motiverte meg.

Serie 3: Læreren motiverte meg til å fortsette selv om jeg støtte på utfordringer.

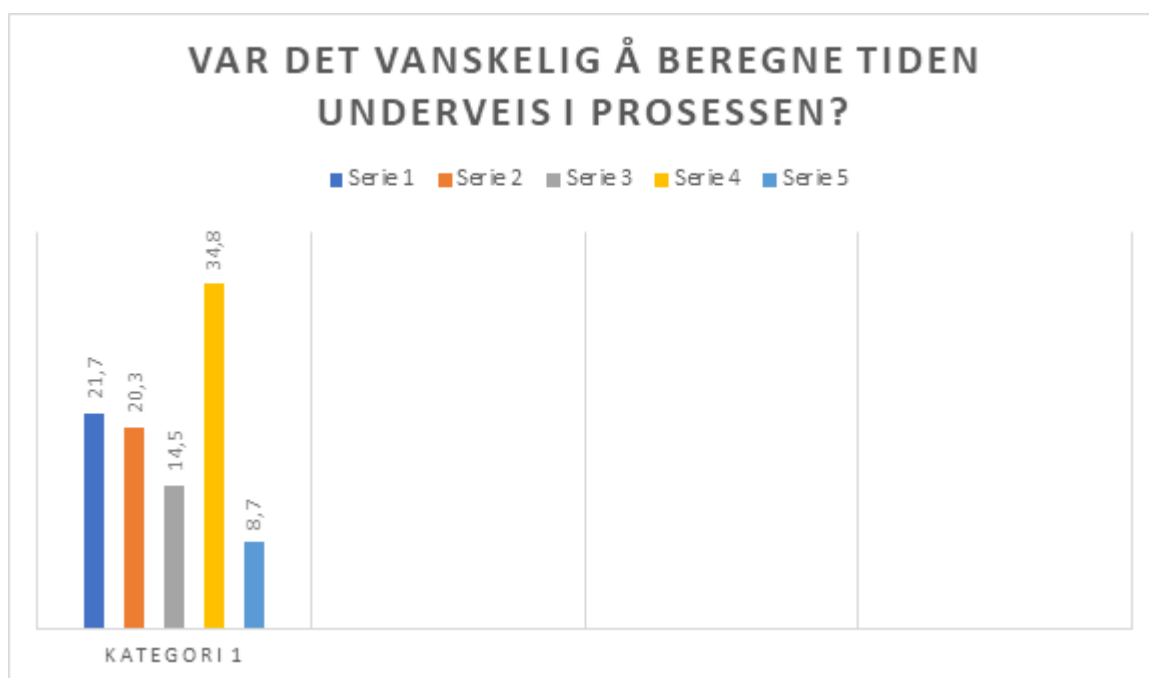
Serie 4: Medelever motiverte meg til å fortsette selv om jeg støtte på utfordringer.

Serie 5: Motivasjonen varierte veldig i løpet av prosessen.

Serie 6: Jeg mistet motivasjonen underveis, men fortsatte likevel for å unngå en dårlig karakter.

Serie 7: Jeg hadde lite motivasjon gjennom denne oppgaven.

## Vedlegg 16: Svar fra spørreundersøkelse 2



Serie 1: Nei, jeg hadde god kontroll på tiden, og rakk fint å bli ferdig til fristen.

Serie 2: Nei, læreren hjalp meg med å beregne tiden så jeg rakk å bli ferdig i tide.

Serie 3: Ja, vi fikk alt for kort tid på prosjektet.

Serie 4: Ja, jeg fikk det travelt på slutten, men rakk å bli ferdig til fristen.

Serie 5: Ja, jeg ble ikke ferdig med alle deler av prosjektet.



Vedlegg 17: Ferdige elevarbeider fra valgfri fordypning





## Vedlegg 18: Lokal fagplan

### Fagplan 8. og 9. trinn kunst og håndverk 2021-22

#### 8. trinn

Tid	Kompetansemål	Materiale og verksted/teknikk	Oppgave	Vurderingsform
Periode 1	Utforske muligheter innenfor	Oppgaven kjøres parallelt fram til ca. høstferien. Gir mulighet for omrokking av elevgrupper.	Lage skål ved hjelp av tompling	Muntlig underveisvurdering
34-41	håndverksteknikker og egnet teknologi ved å		Lage boks i plateteknikk	Individuell vurdering
Flerfaglig med norsk og samfunns-fag	bearbeide og sammenføye harde, plastiske og myke materialer.		Lage skål i pølseteknikk	med karakter etter perioden
			Glasere prøver	

	<p>visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy</p> <p>utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk</p>		<p>Lage leireskulptur med tydelig sinnsstemning og rekvisitt/detaljer som viser egen identitet</p> <p>Reflektere rundt hvordan de kan formidle sinnsstemninger gjennom kroppsspråk.</p>	
Tid	Kompetansemål	Materiale og verksted/teknikk	Oppgave	Vurderingsform
Periode 2	<p>visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy</p> <p>Utvikling av tegneferdigheter er her helt grunnleggende for å kunne kommunisere ideer, erfaringer, budskap og sammenhenger (kjerneelement visuell kommunikasjon.)</p> <p>Reflektere kritisk over visuelle virkemidler og</p>	<p>Tegning/ alle verksteder</p> <p>Rullerer sammen med lærer mellom verkstedene.</p>	<p>Tegneoppgave:</p> <p>Repetisjon av bl.a. overlapping, fargebruk, skyggelegging, perspektiv, utsnitt, størrelse</p> <p>Utprøving av ulike teknikker:          Gråblyant          Maling          Fargelegging          Collage</p> <p>Lage et bilde i valgt teknikk med ulike visuelle virkemidler</p>	



	eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess			
Tid	Kompetansemål	Materiale og verksted/teknikk	Oppgave	Vurderingsform
Periode 3	<p>Utforske muligheter innenfor håndverksteknikker og egnet teknologi ved å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer.</p> <p>visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy</p> <p>utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk</p>	<p>Tre/sløyden</p> <p>Rullerer sammen med lærer mellom verkstedene.</p> <p>Tips Formbanken:  <a href="https://www.formbanken.no/form-2/category/tre">https://www.formbanken.no/form-2/category/tre</a></p>	<p>Teknologi: Multikutter, drill, stikksag.</p> <p>Håndverksteknikker: Innføring ulike sammenføyings-teknikker.</p> <p>Lage arbeidstegning med mål.</p> <p>Lage en bruksgjenstand</p>	
Tid	Kompetansemål	Materiale og verksted/teknikk	Oppgave	Vurderingsform
Periode 4	<p>Utforske muligheter innenfor håndverksteknikker og egnet teknologi ved å bearbeide og sammenføre harde, plastiske</p>	<p>Tekstil: Sy på symaskin/tegnesealen</p> <p>Rullerer sammen med lærer mellom verkstedene.</p>	<p>Teknologi: Bruke symaskin.</p> <p>Håndverksteknikker: Utforske ulike søm teknikker.</p>	

	<p>og myke materialer.</p> <p>Vurdere materialers holdbarhet og muligheter for reparasjon og gjenbruk, og bruke ulike verktøy og materialer på en hensiktsmessig og miljøbevisst måte</p> <p>visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy</p> <p>utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk</p>		<p>Lage arbeidstegning med mål.</p> <p>Sy en bruksgjenstand. Handlenett</p>	
--	--	--	---	--

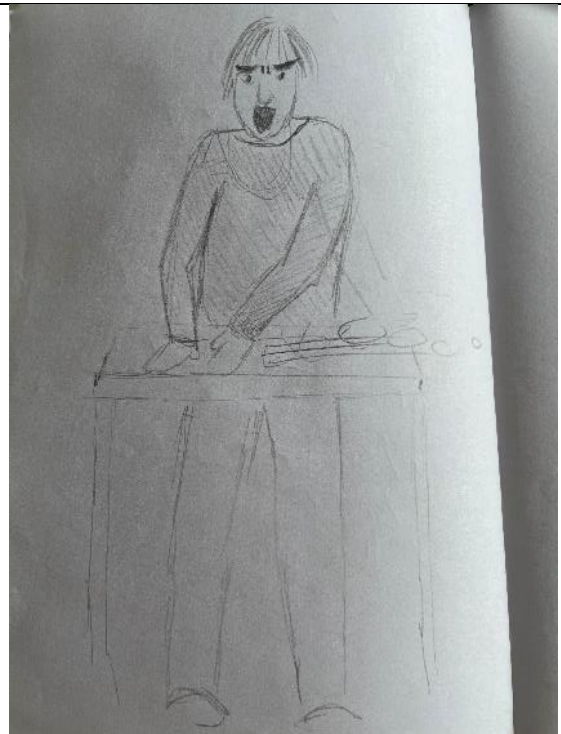
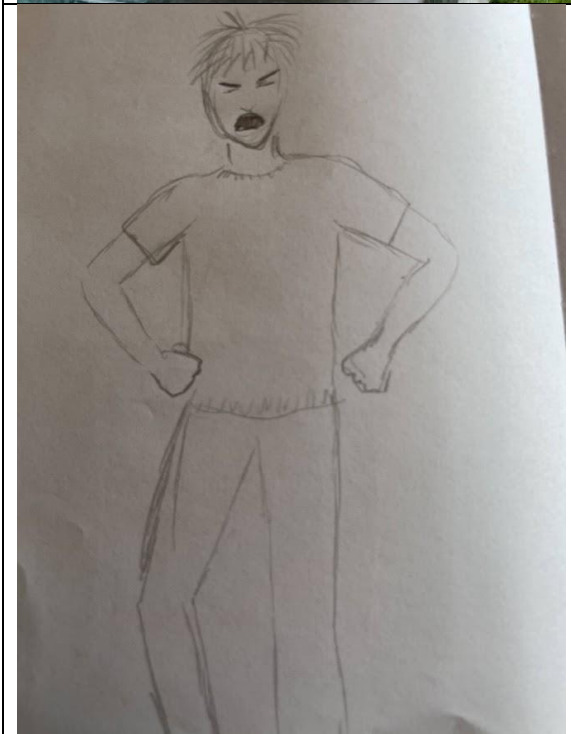
## 9. trinn (fra høsten 2021)

Tid	Kompetansemål	Materiale og verksted	Oppgave	Vurderingsform
Periode 6	undersøke hvordan kunst, inkludert samisk kunst, kan bidra i samfunnskritikk, og skape kunstuttrykk som belyser utfordringer i egen samtid	Tegning Maling Kritt Digitalt?	Bilde med politisk budskap.  Reflektere over egen bruk av visuelle virkemidler.  Presentasjon av prosess	Muntlig underveisvurdering  Individuell vurdering med karakter etter perioden

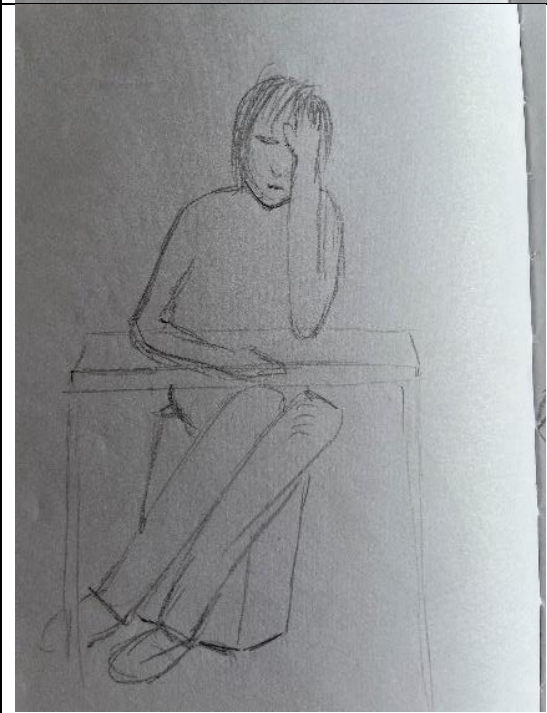
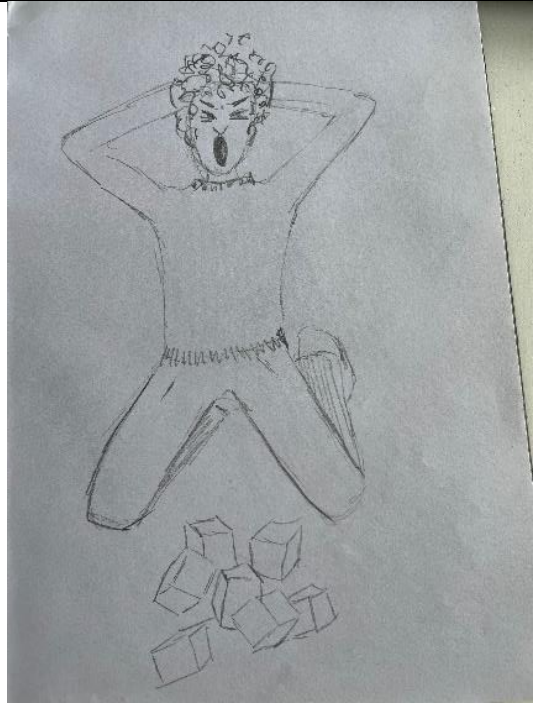
	reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess.			
Tid	Kompetansemål	Materiale og verksted	Oppgave	Vurderingsform
Periode 5 Første del (plantegning) tverrfaglig med matematikk	lage skisser til fornyelse av lokale omgivelser og modellere arkitektoniske løsninger som ivaretar ulike behov og interesser  analysere hvordan identitet og stedstilhørighet kommuniseres i arkitektur, klestradisjoner, kunst eller gjenstander, og integrere kulturelle referanser i eget skapende arbeid  visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy  utforske hvordan digitale verktøy og ny teknologi kan gi muligheter for kommunikasjonsformer og opplevelser i skapende prosesser og produkter	Papir Linjal Capa papp Tapetkniver Nåler/limpistol  Nettsider/program:  Sketch up	Arkitektur oppgave kombinert med teknologi/kommunikasjon,  Plantegning i målestokk Fasadetegning i Sketch up Modeller i papp	Muntlig underveisvurdering  Individuell vurdering med karakter etter perioden

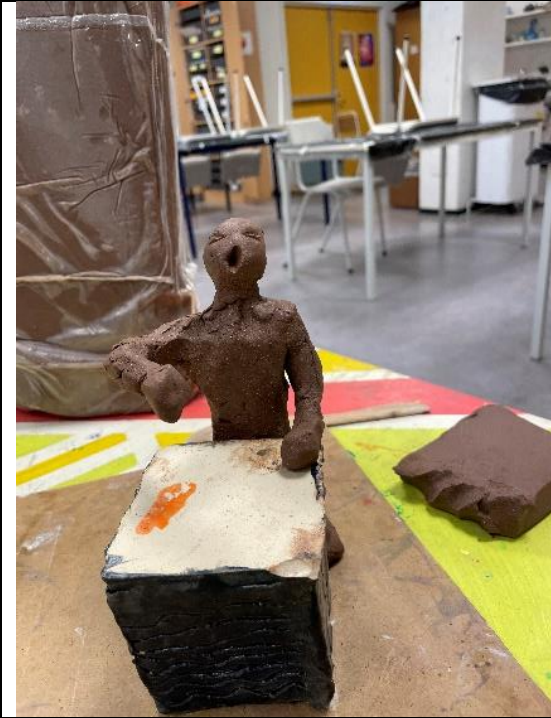
Tid	Kompetansemål	Materiale og verksted	Oppgave	Vurderingsform
Periode 7 Uke -21	<p>fordype seg i en visuell uttrykksform og/eller en håndverksteknikk, utforskemuligheter gjennom praktisk skapende arbeid og presentere valg fra idé til ferdig resultat</p> <p>utvikle løsninger gjennom en stegvis designprosess og vurdere holdbarhet, funksjon og estetisk uttrykk</p> <p>visualisere form ved hjelp av frihåndstegninger, arbeidstegninger, modeller og digitale verktøy.</p> <p>utforske muligheter innenfor håndverksteknikker og egnet teknologi ved å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer.</p> <p>reflektere kritisk over visuelle virkemidler og eksperimentere med ulike visuelle uttrykk i en skapende prosess.</p>	<p>Fordypning siste halvår. Fra vinterferien</p> <p>Tre? Tekstil? Bilde: Tegning/maling/strøet art/foto? Leire?</p> <p>Fordele grupper etter «ønskeliste». Viktig med individuell veiledning før valg.</p>	<p>Valgfritt   materiale og teknikker.</p> <p>Utvikle sin egen oppgave</p> <p>Prøve ut ulike teknikker i valgt materiale.</p> <p>Ideutvikling</p> <p>Lage egen tidsplan</p> <p>Produsere et kunstverk/bruksgjenstand</p> <p>Dokumentere og vurdere egen ideutvikling og prosess fra ide til ferdig produkt.</p>	<p>Muntlig underveisvurdering</p> <p>Individuell vurdering med karakter etter perioden</p>

Vedlegg 19: Ideutvikling av sinnstemning frustrert (Foto: Klepp,2022)



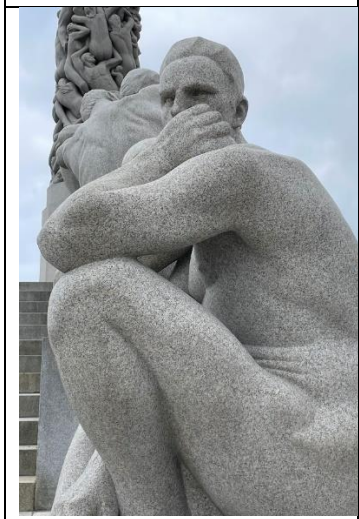
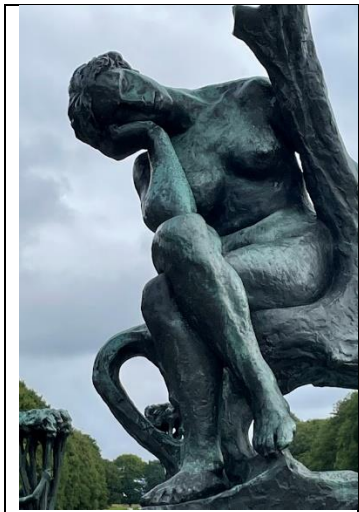


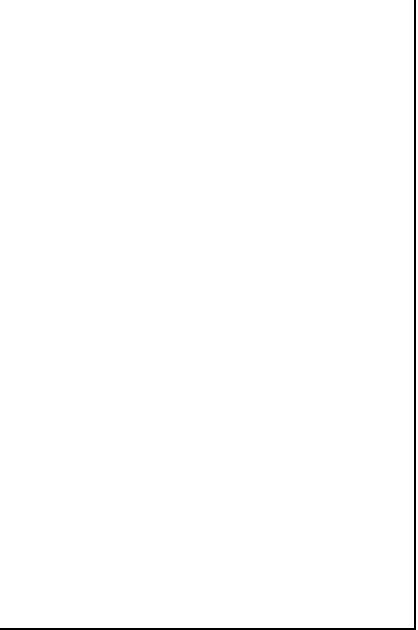






Vedlegg 20: Ideutvikling av sinnsstemning grublende (Foto: Klepp, 2022)







Vedlegg 21: Ideutvikling av sinnsstemning sosialt støttende (Foto: Klepp, 2022)





Vedlegg 22: Ideutvikling av sinnsstemning oppgitt med meg selv som modell (Foto: Klepp og Rønnestad-Klepp, 2022)

